

ENSINO DA ARTE NO BRASIL: REFLEXÕES HISTÓRICAS

ART TEACHING IN BRAZIL: HISTORICAL REFLECTIONS

Tayene Elize Mação 1
Solange Franci Raimundo Yaegashi 2
Terezinha Oliveira 3
Paulo Lopes 4

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar o ensino de Arte em escolas brasileiras no século XX, segundo formulações de Ana Mae Barbosa. O intuito é examinar os desafios e conquistas realizados pelos mobilizadores, artistas e professores (arte-educadores). Por isso, torna-se necessário compreender as condições históricas e sociais das políticas educacionais em Arte, desde sua implantação na década de 1970, até os dias atuais, em relação à Educação Pública. Nessa reflexão não nos furtaremos a considerar a relevância da disciplina na formação do indivíduo expressivo e crítico. Para tanto, se faz necessário compreender as literaturas em História da Educação e História da Arte.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Escola. Ana Mae Barbosa. História.

Abstract: This article aims to analyze the teaching of Art in Brazilian schools in the 20th century, according to formulations by Ana Mae Barbosa. The objective is to examine the challenges and achievements made by mobilizers, artists, and teachers (art educators). For this reason, it is necessary to understand the historical and social conditions of educational policies in Art, from its implementation in the 1970s to the present day, concerning Public Education. In this reflection, we will not shy away from considering the relevance of the discipline in the formation of the expressive and critical individual. To this end, it is necessary to understand the productions in History of Education and History of Art.

Keywords: Art teaching. School. Ana Mae Barbosa. History.

-
- 1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da rede privada de ensino no município de Maringá-PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4776701706067796>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9940-6275>. E-mail: tayene.elize@hotmail.com
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5273356754482937>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. E-mail: sfryaegashi@uem.br
 - 3 Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/SP). Docente do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7525108577501517>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>. E-mail: teleoliv@gmail.com.
 - 4 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1200611876469362>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0241-3952>. E-mail: paulomlps@gmail.com

Introdução

Para refletirmos sobre os caminhos percorridos pela disciplina de Arte no Brasil, a partir do século XX, sob as lentes da História da Educação e da História da Arte, torna-se necessário retomar, em linhas gerais, as origens desse ensino, pois a sua construção como componente curricular deitaria suas raízes, no século XIX, quando o país ainda estava vinculado ao reino português.

De início, informamos que a fonte principal de nosso estudo será os escritos de Ana Mae Barbosa, uma vez que esta pesquisadora é, indubitavelmente, uma das maiores intelectuais e defensora da ideia de se vincular arte e educação como caminho para a formação de pessoas. Ela é, também, a professora mentora e, portanto, pioneira na proposta de se ensinar arte-educação na escola pública.

Feitas essas considerações, nas quais apresentamos nossa fonte e o caminho que trilharemos para construir o texto, passaremos a recuperar a memória do ensino de arte no Brasil.

Breve memória sobre o ensino da arte no século XIX

No período do reinado, quando a família real chega ao Brasil (século XIX), surgem as primeiras manifestações artísticas¹ advindas da Academia Imperial de Belas Artes, ministrada por franceses. “Inaugurou-se então, a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular” (BARBOSA, 2015, p. 145). Com a proclamação da República, a Academia Imperial de Belas Artes passa a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes.

Segundo Barbosa (2012), a Missão Francesa era composta por pessoas cuja orientação e referencial artístico estavam vinculados ao neoclássico², tendência que teria, portanto, influenciado os ensinamentos e atividades da Corte. Porém, quando a missão chegou ao Brasil, se deparou uma arte diferente dos modelos portugueses já conhecidos e perceberam que a maioria dos artistas era origem popular, humilde e mestiça. Esses artistas eram considerados pela população local e pelos personagens da Corte como artesãos. Suas obras possuíam traços originais, que a distinguiam da arte europeia, por isso elas foram definidas como o ‘barroco brasileiro’.

Segundo Costa (2016, p. 76, destaque do autor), “[...] no Brasil, o barroco e a paisagem barroca – a arte religiosa e traços do urbanismo barroco, respectivamente – fazem-se elementos cruciais de uma *memória estética nacional*”. Para nós, esse movimento artístico que se configurou no denominado barroco brasileiro é parte importante da memória estética da identidade nacional. Ele registra um momento artístico em que a própria arte não se constituía como uma disciplina curricular, mas era responsável por elaborar uma representação imagética do brasileiro, de suas crenças religiosas, de sua cultura, enfim.

Sob este aspecto de identificação do indivíduo nacional é preciso salientar que quando D. João VI e a Corte aportaram no Brasil, em 1808, ocorreu um importante processo de criação e centralização das profissões técnicas e científicas, algo inexistente até então na Colônia. Foi no seio desse movimento de valorização das profissões dos artífices que foi criada a primeira instituição voltada à arte e à ciência, a Academia Imperial de Belas Artes (1816).

Em consonância com os argumentos de Barbosa (1989), a finalidade dela era corroborar no projeto lançado por D. João VI de estabelecer bases de uma política cultural mais pragmática, contudo, o que se verificou, ainda de acordo com esta autora, é que a Academia, alguns anos após a sua fundação, transformou-se em um veículo de interesses de outra natureza.

Entretanto, ainda que a Academia não fora exitosa em sua finalidade, D. João VI propalou a importância da arte no Império, por meio da inclusão das artes na educação dessa parte da

1 Entende-se que anterior a este período também havia manifestações artísticas, corporais, ritualísticas, principalmente com os povos nativos, porém, para esta explicação, enfatiza-se como “manifestação artística” o que de fato já havia sido considerado como Arte: a música, a dança, teatro e artes visuais/plásticas.

2 Neoclassicismo: baseado nos ideais clássicos, cujos ideais de beleza estavam firmemente concentrados na figura humana (JUNIOR, 2014, p. 83), esse movimento se opôs ao exagero, rebuscamento e complexidades proposto pelo Barroco.

população. Instituiu-se então, a pintura e o desenho “no currículo do Colégio do Padre Felisberto Antonio Figueredo de Moura³, fundado no Rio de Janeiro em 1811, destinado apenas a rapazes” (BARBOSA, 2012, p. 26).

Ao lado deste estímulo dado por D. João VI, podemos mencionar ao menos dois outros aspectos que influenciaram a valorização da arte no Brasil. O primeiro foi a fundação do partido republicano, em meados de 1870 e, com ele, a difusão de ideias contestadoras em relação à organização do Império. O segundo foi o estímulo ao desenvolvimento de um sistema educacional, em nível nacional, no qual se propunha a modalidade do desenho, além da alfabetização e da preparação para o trabalho as classes populares e escravos já libertos: “A necessidade de um ensino de desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial” (BARBOSA, 2015, p. 150). Pelas palavras da autora, podemos depreender que nessas condições históricas nas quais se despontava uma nova configuração social para o país que alteraria o modo do trabalho, o desenho se tornara uma necessidade. É, pois, neste cenário que adentramos o século XX.

O século XX e o ensino da arte

No início do século XX tivemos a expansão de ideias filosóficas, pedagógicas, estéticas e políticas que influenciaram e embasaram o movimento republicano e, como consequência, os objetivos do ensino de Arte nas escolas. É possível destacar que a partir daí a arte passa a ser trabalhada como disciplina curricular, com o fito de expandir e reconhecer o processo criativo da criança e do adolescente em escolas públicas.

Consideramos que a inserção do ensino de arte como disciplina, no currículo escolar, estava em consonância com o movimento nacional desenvolvimentista do início do século, que visava a industrialização e ao mesmo tempo o incremento cultural do país. Esse movimento influenciou a deflagração das ideias modernistas que eclodiu em 1922.

Segundo Barbosa (2012, p. 32),

[...] a metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou grandemente o ensino da Arte a nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos de nosso século; mas outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte.

Nas palavras da autora, observamos que o processo histórico de transformações para a arte-educação⁴ vinha acontecendo desde seu início, ainda com a Escola de Belas-Artes. Sua ascensão, porém, deu-se no século XX, pois neste período foi colocada em pauta a importância da disciplina na escola, como disciplina obrigatória do currículo escolar. Barbosa (2012, p.38), ainda, completa afirmando que a arte passa ser vista não apenas como uma técnica, mas como possuidora de qualidades artísticas capazes de “de elevar a alma às etéreas regiões do Belo”. Isso contribuiu para a defesa dessa disciplina como parte do currículo das escolas primária e secundária.

Por parte dos professores, artistas, políticos e gestores, a pauta em relação à validade dos conteúdos da disciplina, esteve presente durante anos, porém, o que foi implementado e aprovado, de fato, referiu-se ao que beneficiaria o sistema econômico e trabalhista e não o indivíduo humanitário, coletivo, crítico e expressivo que a arte trabalha e objetiva conquistar.

O processo de transformação do ensino de arte, bem como a implementação da disciplina nos

3 Neste colégio, ensinava-se Gramática, Português, Latim, Francês, Inglês, Retórica, Aritmética e Desenho.

4 Arte-educação é o termo criado pela professora Ana Mae Barbosa na década de 1980 para designar a categoria de profissionais licenciados em Arte, juntamente com o trabalho que desenvolvem. “A interação entre a concepção de arte e a concepção de educação encaminha-se na confluência do que conhecemos como arte-educação, conceito este que aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo: um projeto pedagógico com uma prática em arte” (LEÃO, 2006, p. 3 e 4).

currículos, passa também pela transição dos modelos escolares, por exemplo, a escola tradicional.

O desenvolvimento de metodologias pedagógicas voltadas à reprodução de conteúdo, cujo elemento, altera por consequência, a forma de se ensinar e objetivar a arte, são fatores que influenciaram e retardaram a construção do conhecimento em relação à área e abordagem escolar.

Diante disso, Libâneo (2012) relata que o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela estava organizada com base em conteúdos livrescos, exames, provas e reprovações. Nas palavras do autor,

[...] busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem [...], tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Em contraponto a essa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 5692, de 1971, foi considerada, pela área artística, como um retrocesso no processo de pensar o ensino da Arte na escola e, especialmente no que diz respeito à formação docente. Segundo Alvarenga e Silva (2018, p. 1010),

[...] a polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. [...] Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Iniciou-se, assim, a formação de professores de Educação Artística para a educação básica no Brasil, marcada por um arremedo de formação polivalente.

Juntamente com a formação polivalente, esta Lei estaria também vinculada à educação profissionalizante, motivo pelo qual a escola precisaria ser um ambiente de preparação de mão de obra.

Esta era, aparentemente, uma das poucas disciplinas em relação às disciplinas curriculares no âmbito das Ciências Humanas que mais estimularia o trabalho criativo. Neste contexto, a preparação do aluno se orientava exclusivamente para o mercado de trabalho, o conteúdo era de desenho geométrico, direcionado ao processo de Arte Industrial.

Seguindo essa mesma direção, de atrelar o ensino de arte a atividades industriais, em 1973 o governo federal criou a licenciatura curta. De acordo com o Parecer 1.284/73 e a Indicação 23/73, a área da Arte era intitulada Licenciatura em Educação Artística, ofertada em dois anos, exigindo das instituições formadoras que ensinassem todos os conteúdos de Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Desenho Geométrico em 24 meses.

Essa medida provocou rejeição por parte dos profissionais que defendiam a formação e o direito de atuação em uma das áreas específicas da Arte, já que cada uma delas possui objetos específicos e abordagens pedagógicas diferentes. Logo, seria impossível a formação de um professor em todos os aspectos no período de dois anos, conforme previsto na Lei.

Atualmente, apesar da existência de licenciaturas específicas em cada área e com tempo

médio de formação de quatro anos, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96, o conteúdo de Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas, no currículo escolar, ainda continua sendo ministrado dentro de uma disciplina única, na qual as áreas estão restritas ao conteúdo de Arte.

Nesse cenário, o profissional, independentemente de sua área de formação, é posto na condição de professor polivalente, portanto, torna-se aquele que precisa estar imerso em todas as áreas e dimensões artísticas. A função do professor neste momento é uma questão a se considerar a fim de enfatizar o processo de organização do ensino e suas áreas específicas no currículo escolar.

É preciso considerar o contexto em que a LDB foi instituída e as condições nas quais ela legisla. Sob este aspecto, Oliveira (2007, p.27) ressalta que,

[...] em primeiro lugar, é preciso observar que uma lei expressa, de um modo geral, a opinião ou os interesses de um determinado segmento da sociedade. Desse modo, sua promulgação, e mesmo antes dela, traz consigo conflitos, críticas, oposição, debates e assim por diante. Em segundo lugar, é preciso observar que a nova LDB foi promulgada em um momento histórico bastante definido, qual seja, a época da globalização e da implementação de uma política concorde com ela conhecida por neoliberalismo.

Assim, além das questões estruturais, da política neoliberal e suas implicações educacionais, o espaço físico oferecido para as aulas (quando há) é, em geral, precário, pois docentes e gestores escolares seguem padrões estabelecidos pelas leis, o que evidencia certo abandono em relação às atividades artísticas.

Um exemplo que podemos depreender desse cenário é o ensino de arte voltado para o teatro. Quando há o ensino de teatro na escola, o que se observa é que ele é inserido como um conteúdo que tem o objetivo de auxiliar outro, isto é, fazer teatro auxilia o aluno a desenvolver a expressividade para aulas de português. Essa é uma afirmação que não deixa de ser válida, pois as artes amparam o processo expressivo, porém, teatro não é apenas uma ferramenta. Ele é, em si, uma linguagem de conteúdos críticos, históricos, sociais e políticos. Na escola não temos a intenção de formar atores ou atrizes, mas estimular, por meio dos processos criativos, o conhecimento em relação à Arte, possibilitando a compreensão de mundo, além de estimular o trabalho coletivo e colaborativo.

Embora tenhamos ao menos 25 anos de projetos políticos, leis, planos, conferências, relatórios, todos que embasam e visam uma educação artística de qualidade, ainda assim, enfrentamos um declínio no ensino de arte, juntamente com as problemáticas da escola pública, que precisam ser revistas e reavaliadas. O ensino de arte como processo de emancipação cultural e criativa, perpassa pelo modelo de escola em que vivemos ou queremos construir.

Nesse sentido, Libâneo (2012) aponta as contradições existentes na escola pública. Nas palavras do autor,

[...] a luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

É necessário compreender os reais motivos porque não conseguimos desenvolver o que de melhor está nas Leis. A questão a ser resolvida é compreender porque não conseguimos aplicar as leis ou porque o país possui, na educação básica, duas naturezas de escolas, conforme afirmou Libâneo, 'a escola do conhecimento e a escola do acolhimento'.

O ensino de arte pós a LDB, 9394/96

Em 1996, após a implantação da LDB, nº 9394, a disciplina de Arte tinha por objetivo a abrangência das quatro áreas: Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas. Todavia, ainda que a legislação possua um caráter democrático, o ensino de arte ainda manteve os resquícios do século XX, ou mesmo os da educação formal desenvolvida no século XIX, e, em pleno século XXI, as quatro áreas, com diferentes conteúdos, são incluídas em uma mesma disciplina.

No cenário atual temos a formação docente com licenciaturas específicas em todas as áreas. No entanto, a realidade nas escolas públicas, especificamente, ainda envolve a presença de um professor formado em música, teatro, dança ou artes visuais, ministrando aulas de conteúdos que não são necessariamente de sua função.

Analisa-se, portanto, que o problema em relação à formação dos profissionais da educação é uma das maiores dificuldades enfrentadas nas escolas atuais com a matéria de Arte. Em maio de 2006, foi aprovada a Lei nº 13.278, no Senado Federal, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Essa Lei determinou que estados e municípios se adequassem em 5 anos, por meio da contratação de professores específicos das áreas, pois elas seriam ensinadas na escola separadamente e teriam caráter obrigatório para o ensino infantil, fundamental e médio. Corroborando, Alvarenga e Silva (2018, p. 1010) mencionam que,

O tema da polivalência foi revisto através da definição das quatro linguagens artísticas que compõem o ensino da arte nas escolas e pela exigência de formação docente específica para esse fim, estabelecida pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016).

Todavia, apesar da existência dessa Lei, observamos um cenário diferente quanto à sua aplicabilidade nas escolas particulares quando comparadas com escolas públicas no que se refere ao ensino de Arte. Algumas instituições particulares conseguiram se adequar a essa mudança, pois possuem certa autonomia em relação ao currículo. Esse aspecto de autonomia das escolas privadas em relação às públicas é evidenciado por Nóvoa (2009, p. 64), ao se referir à escola que é oferecida aos pobres e aos ricos:

Por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

A questão a ser observada é que são professores e profissionais da educação que estão nas lideranças e representações do que queremos construir como modelo de educação pública, em especial, nas áreas artísticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, por exemplo, foi criada a partir do que preconizava a LDB/96 para que o ensino no país fosse o mesmo para todos, de Norte a Sul.

Juntamente com a BNCC, temos também a Reforma do Ensino Médio, proposta em 2017, aprovada e implementada em alguns estados, a qual sugere a divisão do ensino pelas áreas do conhecimento e torna facultativo o ensino de Filosofia, Sociologia e Arte. A análise dessa reforma

revela que as áreas das Ciências Humanas são, em geral, as mais atingidas. Nesse cenário, pós BNCC, o processo de inserção e conhecimento da Arte também se fragiliza, juntamente com as demais disciplinas deste campo.

A formação docente em Arte

O processo inicial do ensino artístico no Brasil começa, a princípio, com os profissionais formados nas Escolinhas de Arte, difundidas pelo país. Foram esses profissionais que iniciaram a luta de autoexpressão da criança e do adolescente, por meio do ensino das artes. Essas escolas ofertavam cursos particulares de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas, no final da década de 1940 e início de 1950.

A LDB 5692/71 tornou obrigatório o ensino de Arte no currículo escolar:

Art. 7º 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, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Todavia, a aprovação da Lei dificultou o acesso dos profissionais formados nas Escolinhas⁵, visto que para lecionar a partir da 5ª série era necessário ter uma formação universitária, de preferência uma graduação em Artes. Contudo, a maioria desses especialistas não possuía essa formação. Esse movimento fez com que a procura pela graduação em Educação Artística se ampliasse e o movimento de luta pela Arte crescesse rápido com os então formados, intitulados arte-educadores.

O currículo da graduação em Educação Artística, aprovado em 1973, previu formar docentes em dois anos, de forma generalizada, abrangendo muitos conteúdos com pouco aprofundamento. Esse contexto revoltou os profissionais, os quais protestaram pelo aumento da carga horária, pois os conteúdos eram extensos para pouco tempo de curso.

Nesse cenário, destaca-se a pesquisadora, professora e artista Ana Mae Barbosa (1936), por ser uma ativista na luta em prol da Arte na escola. Dessa forma, propõe a Abordagem Triangular como uma alternativa para a prática da livre expressão, atuando com a arte moderna.

A Abordagem Triangular tem por objetivo integrar pontos de ensino/aprendizagem conjuntos: apreciar (leitura da obra); contextualizar (conhecer o momento histórico da obra); fazer (prática de arte). Essa integração ocorre de modo dialógico, no qual a metodologia e a didática ficam a cargo do professor (MINERINI NETO, 2017).

Barbosa (1989, p. 172) propõe a necessidade de renovações pedagógicas no ensino de arte:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças.

E ainda complementa afirmando,

Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática

⁵ A partir de movimentos educacionais e artísticos, essas escolinhas deram origem ao Movimento das Escolas de Arte-MEA. Segundo Batista (2014, p. 3), essas Escolinhas eram “[...] normalmente conduzidas pelo município, tinham uma formação inicial e continuada, envolvendo mais particularmente os professores que atuavam no I Grau”.

visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão (BARBOSA, 1989, p. 181).

Ao expor essas realidades por meio de suas pesquisas, a autora põe em prática seus estudos e passa a dar cursos para arte-educadores que se disponibilizaram a aprender as novas formas de ensinar arte na escola. Esse processo fez com que o ensino começasse a mudar e, aos poucos, os professores estavam mais preparados, possibilitando que a formação dos alunos pudesse ser mais elaborada e concretizada.

No século XXI, quando as outras áreas da arte também começaram a ter relevância e compartilhar as proposições técnicas, o movimento ganha mais força e a disciplina passa a ter os conteúdos das quatro áreas, divididos pelos anos, determinados pelo Projeto Político Pedagógico das escolas.

Atualmente, os professores que atuam no sistema público de ensino possuem formação acadêmica em uma das áreas (música, dança, teatro ou artes visuais), entretanto, continuam a ensinar todos os conteúdos exigidos pela grande área da Arte, exercendo, portanto, a polivalência.

A dificuldade em encontrar uma linearidade no ensino ocorre pela escassez de formação nas licenciaturas para a área de Arte, bem como pela “[...] desqualificação da Arte na matriz curricular escolar, que ora apresenta uma carga ínfima, ora é ameaçada de ser excluída do sistema de educação” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1011). Isso acaba por prejudicar o acesso e compreensão das possibilidades artísticas dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, fora dele.

Essa realidade ainda não foi solucionada, porém, o processo de ensinar e aprender conteúdos de arte perpassa a luta em relação à aceitação ou não da disciplina. Entretanto, se compararmos o cenário atual com o ensino ministrado no século XX, percebe-se que houve um avanço, uma vez que, atualmente, os professores colaboram de forma mais efetiva com o processo de formação em arte do indivíduo. Assim, por meio da expressividade, criatividade e criticidade, esse indivíduo conscientiza-se do seu lugar no mundo.

A formação docente perpassa a implementação de políticas educacionais e é modificada de acordo com o período histórico e governamental. É preciso manter um padrão de responsabilidade na educação, em relação ao ensino e aprendizagem na instituição pública, seja por parte dos professores, ou por parte dos alunos. Sob este aspecto, Libâneo (2012, p.24) pondera que

[...] a luta política e profissional pelas conquistas sociais – entre elas, o ensino público – é um dever ético dos educadores. Por isso, uma visão assertiva sobre a escola e o ensino assentada nas necessidades humanas básicas e nos direitos humanos e sociais não pode contentar-se apenas com a crítica. São necessárias teorias sólidas, acompanhadas de instrumentalidades a serem postas em prática.

Certamente ainda há muito o que fazer, aprender e melhorar no ensino de Arte e na educação de modo geral, principalmente porque sofremos cortes e retrocessos que obstaculizam esse desenvolvimento.

Temos a responsabilidade de formar indivíduos que sejam capazes de ler, interpretar, fazer cálculos, entender história e geografia, além de apresentar a eles o conhecimento artístico. Todavia, não podemos desconsiderar o fato de que todos os conteúdos relacionados à Arte devem contribuir para o desenvolvimento do ser humano.

Se essas questões forem abarcadas, sem distinção, conseguiremos formar indivíduos capazes de analisar e refletir sobre o contexto histórico atual, além de saberem aplicar a ciência à vida cotidiana. É preciso entender que o problema do “fracasso” da educação brasileira não é somente político, não é somente social, é preciso, também, considerar a responsabilidade do professor perante a formação de pessoas que conservarão a sociedade.

Sob este aspecto Barbosa (1989, p.178) observa que,

[...] apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

Em síntese, no processo de formação em Arte, os elementos criativos devem ser condizentes com o espaço, tempo e emoções de cada período histórico. É necessário estarmos atentos, ainda, às características do público específico a ser trabalhado, a fim de que o ensino de Arte promova uma aprendizagem significativa.

Considerações Finais

No decorrer da história brasileira a partir da chegada da família real no país, verifica-se o papel fundamental que a atividade artística tem para o desenvolvimento cultural e social das mais diferentes formas de organização das relações sociais, além de ser um expoente necessário para a melhoria da educação. Essa máxima nos permite ressaltar a relevância do ensino da Arte na escola e que ela é tão necessária e importante como os demais conteúdos. Ponderamos, inclusive, que ela é base para estimular a sensibilização da pessoa.

Após o levantamento bibliográfico e histórico da disciplina de Arte, entende-se que cada período teve sua especificidade de acordo com o momento econômico, social e político do país e que, conseqüentemente, culminaram em uma educação artística processual.

Desde a década de 1970, quando Arte se tornou uma disciplina obrigatória até os dias atuais, as mobilizações e manifestações artísticas foram de grande relevância para a efetivação dos conteúdos específicos na formação dos discentes e docentes.

Ao pesquisar e entender os problemas e resoluções dadas ao longo dos anos é relevante destacar o trabalho feito pelos arte-educadores que lutaram e ainda lutam pela permanência da disciplina na escola, pois compreendem que a Arte está ligada à educação dos sentidos, considerada de extrema importância no processo de formação do indivíduo histórico, social e político, determinado pela escola.

Cabe aqui valorizar as pesquisas em História da Educação e História da Arte já feitas e as que estão em processo, pois com elas poderemos examinar o cenário educacional do que ainda temos para desenvolver, com vistas a promover a emancipação das crianças e adolescentes.

Considera-se que as políticas e as leis são importantes para o desenvolvimento da educação, porém, o trabalho do professor é essencial para a mudança e transformação do ensino. O docente, ao receber o certificado por estar apto a exercer sua função, precisa cumprir com o compromisso social que esse profissional disponibilizou a fazer. É preciso manter a ética na profissão, na pesquisa, na sala de aula, pois assim será possível expandir o campo de ensino e aprendizagem.

Referências

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da Rosa F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, v.3, n.7, p.170-182, 1989.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 7ªed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 143 – 159, 2015.

BATISTA, F. M. R. C. Trajetória da disciplina de Arte e a Formação do Professor. **Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248**. GT 8 - Gênero e Educação: reflexões sobre materiais didáticos, práticas e representações. Universidade Estadual de Londrina, 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 5692**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/08/1971, Página 6377 (Publicação Original), 1971.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394**. Diário Oficial da União – 20/12/1996, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: Julho de 2018.

COSTA, E. B. A paisagem barroca como memória estética nacional. *Finisterra - Revista Portuguesa de Geografia*, Lisboa, n. 103, p. 68-87, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JÚNIOR, G. S. G. Paisagem, graça e sentimento do belo: Winckelmann, Chateaubriand e Girodet. **Revista USP**, ano 12, nº 23, p. 80-103, 2014.

LEÃO, R. M. de. A Arte no espaço educativo. In: **Parágrafo Aberto**. Disponível em: http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_arteduca.html. Acesso em: Jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MENDES, C. M. M. A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 205-209, 2011.

MINERINI NETO, J. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 258-268, 2017.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, T. **Projeto Político Pedagógico e Currículo: um olhar sobre a educação**. Pós-graduação - docência no Ensino Superior. Maringá, junho de 2017.

SANTOS, M. N. O pensamento educacional de Dermeval Saviani: trabalho, educação e os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. **I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci**. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2016 – Fortaleza/CE.

Recebido em 10 de fevereiro de 2021.
Aceito em 12 de janeiro de 2022.