



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROFESSOR JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ESTER OLIVEIRA DE QUEIROZ

**CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA NOS SÉCULOS XX E XXI**

**Imperatriz-MA
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROFESSOR JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ESTER OLIVEIRA DE QUEIROZ

**CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA NOS SÉCULOS XX E XXI**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia

**Imperatriz-MA
2025**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Queiroz, Ester Oliveira de.

CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA NOS SÉCULOS XX E XXI / Ester Oliveira de
Queiroz. - 2025.

35 p.

Orientador(a): Nertan Dias Silva Maia.

Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,
Imperatriz/ma, 2025.

1. Concepções de Ensino de Arte. 2. Metodologias do
Ensino de Arte. 3. Educação Brasileira; Arte/educação. I.
Maia, Nertan Dias Silva. II. Título.

ESTER OLIVEIRA DE QUEIROZ

**CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA NOS SÉCULOS XX E XXI**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 31/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia
Universidade Federal do Maranhão

1º Examinador(a): Prof(a). Dr(a). Herli de Sousa Carvalho
Universidade Federal do Maranhão

2º Examinador: Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho de conclusão de curso ao meu pai, Sebastião Saraiva de Queiroz, à minha mãe, Cristina Oliveira de Queiroz, e ao meu irmão mais velho, José Diones Oliveira de Queiroz. Foi sob o calor do sol e a força da chuva que eles trilharam caminhos difíceis para que eu pudesse seguir os meus. Cada esforço, cada renúncia e cada gesto de cuidado deles se transformaram em alicerces da minha caminhada, a eles todo amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

À minha família, raízes que me sustentam e me dão força para continuar lutando pelos meus sonhos. Mãe, Cristina Oliveira de Queiroz, pai, Sebastião Saraiva de Queiroz e meus irmãos: José Diones Oliveira de Queiroz, Daiane de Queiroz Garcia, Daniel Oliveira de Queiroz, Rafael Oliveira de Queiroz, Raquel de Queiroz Almeida e Gabriel Oliveira de Queiroz. Cada um de vocês representa, para mim, força, constância e amor incondicional. Foi em vocês que encontrei sustento para sonhar e coragem para seguir.

À Universidade Federal do Maranhão, que se tornou meu lar ao longo desta caminhada. Sou profundamente grata pelas oportunidades que esta casa me proporcionou, em especial pelo fomento à pesquisa por meio da bolsa, que foi essencial para minha permanência e desenvolvimento acadêmico.

Aos meus queridos professores do curso de Pedagogia, Catiane Cinelli, Dijan Leal de Sousa, Eloiza Marinho dos Santos, Erivânio da Silva Carvalho, Francisca Melo Agapito, Francisco de Assis Carvalho de Almada, Herli de Sousa Carvalho, Jonata Ferreira de Moura, José Batista de Oliveira — homenagem póstuma a um professor que, em vida, foi uma inspiração e exemplo de dedicação —, José Edilmar de Sousa, Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Késsia Mileny de Paulo Moura, Marcos Fábio Belo Matos, Maria Aparecida Corrêa Custódio, Maria Tereza Bom Fim Pereira, Marileia Santos Cruz da Silva, Nertan Dias da Silva Maia, Patrícia Alves Silva, Rita Maria Gonçalves de Oliveira, Simone Regina Omizzolo e Vicente Marques de Castro Neto, minha sincera gratidão. Cada aula, cada leitura, foi uma centelha que acendeu em mim o desejo de aprender e intervir no mundo.

Ao meu estimado orientador Nertan Dias Silva Maia, agradeço pela generosidade intelectual e pela firmeza com que conduziu cada orientação. Você me ensinou que escrever academicamente é um ato de compromisso com a coletividade, uma escrita que não serve a si mesma, mas à comunidade. Sua orientação me ajudou a me reconhecer enquanto pesquisadora.

Ao meu amado esposo Marcelo de Jesus da Silva, meu companheiro de vida e de lutas. Obrigada por seu apoio, por cada palavra de incentivo, por sua paciência e por estar presente mesmo nos momentos mais difíceis. Foi você quem segurou minha mão quando eu quis parar, quem me acolheu nas incertezas e me lembrou, com amor, da minha força e determinação.

E as minhas amigas que tanto admiro: Geuniele Nascimento Silva, sua parceria foi abrigo nesta jornada. Em meio aos desafios, você esteve presente com escuta e apoio. Ana Beatriz Caires Ramos, nossas trocas ampliaram meu olhar e fortaleceram meu pensamento crítico. Layla Cristine Leal Nascimento, sua presença constante fez da escrita um processo

dinâmico. A cada uma de vocês, meu afeto e gratidão sinceros.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Paulo Freire

RESUMO

Este artigo analisa os princípios históricos e metodológicos que fundamentam as principais concepções de arte na educação básica brasileira ao longo dos séculos XX e XXI, buscando compreender suas aplicações práticas no contexto educacional. A partir de uma revisão de literatura, foram examinadas produções acadêmicas entre 1990 e 2024, além de documentos legais e normativos que orientam o currículo da educação brasileira. Os resultados evidenciam a permanência do modelo tradicional de ensino, aliado à centralidade das artes visuais e à ausência de propostas específicas para as demais linguagens, além da descontinuidade nos processos formativos de professores. Conclui-se que, apesar das lutas e avanços históricos, a educação artística ainda precisa renascer em contextos que a relembram à margem.

Palavras-chave: Concepções de ensino de arte; Metodologias do ensino de arte; Educação brasileira; Arte/Educação.

ABSTRACT

This paper analyzes the historical and methodological principles underlying the main conceptions of art in Brazilian basic education throughout the 20th and 21st centuries, seeking to understand their practical applications in the educational context. Based on a literature review, we examined academic productions from 1990 to 2024, as well as legal and regulatory documents that guide the Brazilian education curriculum. The results highlight the persistence of the traditional teaching model, combined with the centrality of the visual arts and the lack of specific proposals for other languages, as well as the discontinuity in teacher training processes. We conclude that, despite historical struggles and advances, arts education still needs to be reborn in contexts that relegate it to the margins.

Keywords: Art education conceptions; Art teaching methodologies; Brazilian education; Art/Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO ARTÍSTICO NO BRASIL	14
3. PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	20
4. O LUGAR DA ARTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E NOS CURRÍCULOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS	32
ANEXO 1.....	36
ANEXO 2.....	37

CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS SÉCULOS XX E XXI¹

Ester Oliveira de Queiroz²
Nertan Dias Silva Maia³

Resumo:

Este artigo analisa os princípios históricos e metodológicos que fundamentam as principais concepções de arte na educação básica brasileira ao longo dos séculos XX e XXI, buscando compreender suas aplicações práticas no contexto educacional. A partir de uma revisão de literatura, foram examinadas produções acadêmicas entre 1990 e 2024, além de documentos legais e normativos que orientam o currículo da educação brasileira. Os resultados evidenciam a permanência do modelo tradicional de ensino, aliado à centralidade das artes visuais e à ausência de propostas específicas para as demais linguagens, além da descontinuidade nos processos formativos de professores. Conclui-se que, apesar das lutas e avanços históricos, a educação artística ainda precisa renascer em contextos que a relembram à margem.

Palavras-chave: Concepções de ensino de arte; Metodologias do ensino de arte; Educação brasileira; Arte/Educação.

Abstract:

This paper analyzes the historical and methodological principles underlying the main conceptions of art in Brazilian basic education throughout the 20th and 21st centuries, seeking to understand their practical applications in the educational context. Based on a literature review, we examined academic productions from 1990 to 2024, as well as legal and regulatory documents that guide the Brazilian education curriculum. The results highlight the persistence of the traditional teaching model, combined with the centrality of the visual arts and the lack of specific proposals for other languages, as well as the discontinuity in teacher training processes. We conclude that, despite historical struggles and advances, arts education still needs to be reborn in contexts that relegate it to the margins.

Keywords: Art education conceptions; Art teaching methodologies; Brazilian education; Art/Education.

¹ Texto aprovado para publicação no E-book do I Simpósio de Estética e Filosofia da Arte – SEFILOARTE: diálogos entre beleza, gosto, arte e educação, realizado entre 14 e 16 de maio de 2025, e que será utilizado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme as normas vigentes do curso de Pedagogia.

² Aluna do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). E-mail: ester.oq@discente.ufma.br.

³ Doutor em Filosofia – PPGFIL/UERJ, Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas-PPGEPE do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA) e orientador da pesquisa. E-mail: nertan.dias@ufma.br.

1. INTRODUÇÃO

*Sabemos que arte não é apenas socialmente desejável,
mas socialmente necessária.*

Ana Mae Barbosa

Este estudo⁴ se apresenta como uma contribuição para as discussões acerca do ensino da Arte na educação brasileira, evidenciando sua importância como componente curricular e discutindo conceitos na busca de ampliar o entendimento em relação a esta área do conhecimento, frequentemente estigmatizada e desvalorizada nos espaços escolares e no imaginário social. Compreender as bases teóricas que sustentam a Arte/Educação⁵ é essencial para reconhecer as metodologias e as práticas pedagógicas que fundamentam o ensino artístico.

Considerando o devido contexto, cada concepção teórica desempenhou – e algumas continuam a desempenhar – um papel fundamental na validação e no desenvolvimento da área, embora seja necessário superar dicotomias que impedem a evolução da educação artística na escola. Os parâmetros tradicionais e tecnicistas enraizados no ensino artístico brasileiro refletem a carência de um ensino que valorize a criação artística do aluno a partir de critérios socioculturais, históricos e estéticos.

O pensamento e a criação artísticos, quando desenvolvidos de maneira consciente e intencional, promovem autonomia, criticidade e sensibilidade estética naqueles que participam dos processos de ensino e aprendizagem com arte. Dito isto, esta pesquisa se propõe a responder às seguintes questões: quais são as principais concepções filosóficas e metodológicas do ensino de arte na educação brasileira ao longo dos séculos XX e XXI? Qual o lugar que a arte ocupa no currículo escolar brasileiro? Quais concepções teórico-metodológicas do ensino artístico presentes na educação brasileira atendem às demandas contemporâneas?

Para tentar responder a estas questões é preciso considerar, antes de tudo, que a formação básica é o pilar de todas as outras que virão ao longo do processo educativo, quaisquer informações mal implementadas nessa fase resultam em um mal entendimento de todo um contexto. Além disso, há um problema geral com relação à formação de professores para atuar

⁴ Pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa *Concepções de ensino de Arte na educação brasileira nos séculos XX e XXI: fundamentos e Estado da Arte*, sob o código PVCST4117-2024/SIGAA, com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFMA), conforme Edital AGEUFMA nº 18/2024 - PIBIC/CNPq/ CNPq-AF/FAPEMA/UFMA/VOLUNTÁRIO - 2024-2025.

⁵ Neste trabalho optamos pela grafia Arte/Educação para designar o campo de estudos e práticas de ensino de arte proposta por Ana Mae Barbosa, a qual reconhece a barra entre os dois termos como a melhor representação da relação dialética entre as áreas epistemológicas da arte e da educação (Barbosa, 2020, p. 8-9).

na educação básica, pois sua formação, na maioria das vezes defasada no ponto de vista teórico e curricular, não abrange uma concepção crítica do ensino de arte.

Isto posto, os objetivos deste trabalho são investigar os princípios históricos e metodológicos das principais concepções de ensino de arte na educação brasileira ao longo dos séculos XX e XXI, bem como identificar os pressupostos metodológicos destas concepções, visando compreender suas aplicações práticas no contexto educacional.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura, que coletou fontes bibliográficas qualificadas nas bases de dados SciELO e CAPES Periódicos, utilizando descritores combinados pelos operadores booleanos *AND* e *OR*: “Arte/Educação”, “Metodologias de ensino de arte”, “Teorias do ensino da arte”, “Concepções filosóficas do ensino de arte”, “História da educação brasileira”. Além destas bases, também foram realizadas consultas sobre a temática em diretórios acadêmicos de teses e dissertações, bibliotecas virtuais e acervos físicos, tendo como recorte temporal o período entre 1990 e 2024. A análise parte da sistematização de referências teóricas relevantes que abordam as concepções filosóficas e pedagógicas do ensino de arte.

Foram estabelecidos parâmetros de exclusão aplicando filtros disponíveis nas bases de dados, como produções que não passaram por revisão por pares e publicações em idiomas que não fossem em português. Para fins de organização e triagem, foi elaborada uma bibliografia anotada contendo título, autor, ano e objetivos (Ferreira, 2002). Em seguida, realizou-se a sistematização dos dados por meio de leituras refinadas dos trabalhos considerando os aspectos metodológicos e os principais resultados que dialogam com o objeto de estudo. Os textos selecionados foram categorizados em três eixos: concepções de ensino, metodologias pedagógicas e articulação com documentos curriculares. Complementarmente, realizou-se a análise de documentos legais e normativos que orientam o currículo da educação brasileira.

O trabalho está estruturado em três seções: a primeira, aborda aspectos históricos do ensino artístico no Brasil, desde a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816; a segunda, trata das principais concepções de ensino de arte no Brasil a partir do século XX, considerando seus fundamentos filosóficos e metodológicos; a terceira discute a presença desse ensino na legislação e nos currículos oficiais, assim como seu desenvolvimento nos espaços escolares; Por fim, as considerações finais compilam os achados da pesquisa e propõem reflexões sobre o ensino de arte no contexto educacional brasileiro.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO ARTÍSTICO NO BRASIL

O ensino de arte no Brasil é alavancado no século XIX a partir da chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, organizada por Joachim Lebreton (1760-1819). Esse episódio propiciou a institucionalização do ensino artístico em solo brasileiro com a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que se tornaria dez anos mais tarde a Academia Imperial de Belas-Artes, primeira instituição do país dedicada a esse tipo de ensino. Nos moldes academicistas, o ensino artístico praticado naquela instituição restringia-se à condição de adorno – simbolizando algo meramente decorativo – e se destinava apenas à elite. Reforçava, assim, características neoclássicas não condizentes com a nossa cultura, marcada pelo chamado “barroco brasileiro” originado no período colonial (1530-1822), proveniente das interações culturais entre africanos, indígenas e portugueses. Culturas estas que se miscigenaram e deram origem a uma arte identitária brasileira, a qual foi ignorada pelo pensamento eurocêntrico da Missão Artística Francesa. D. João VI, na tentativa de incrementar o ensino técnico no Brasil, criou em 1818, cursos de desenho técnico voltados para atividades manuais e mecânicas destinados às classes pobres e escravizada. No entanto, não teve sucesso pela inexistência de indústria no país e pelo preconceito por estas atividades serem, em sua maioria, realizadas por escravizados (Barbosa, 1978). Diante desse cenário, o ensino de arte no Império brasileiro, até a primeira metade do século XIX, tinha um valor, sobretudo, de refinamento e era destinado à prática de lazer dos nobres (Guimarães; Perotto, 2018).

Em 1856 foi criado o Liceu de Artes e Ofícios, voltado para a formação das classes populares para inserção nas indústrias. Entretanto, somente após o período de abolição da escravidão (1888) a arte aplicada à indústria ganha relevância. Segundo Fausto (2018), a industrialização no Brasil chega de modo tardio, justamente pelo fato de até então todas as atividades manuais serem realizadas por meio do trabalho escravo. Desse modo, o ensino artístico foi adaptado para atender às necessidades de um período marcado pela substituição da mão de obra escravizada pelo trabalho mecânico nas primeiras fábricas. As artes aplicadas à indústria ganharam um *status* de avanço e de desenvolvimento econômico, enquanto a Academia de Belas Artes, antes vista como um “luxo” e “passatempo” para as classes mais abastadas, passou também a carregar o estigma de inutilidade (Barbosa, 1978).

Com a República institucionalizada, em 1889, e sob influência de ideias liberais advindas de países desenvolvidos, surge a necessidade de uma educação que trouxesse progresso para o país. Esses princípios foram propagados no Brasil pelo jornal *O Novo Mundo*, que colaborou ativamente na divulgação de notícias sobre o avanço do modelo de ensino

artístico nos Estados Unidos, bem como por Rui Barbosa (1849-1923), em seus *Pareceres* publicados durante as reformas educacionais ocorridas entre os anos de 1882 e 1883 (Coutinho; Barbosa, 2011). Ele enxergava a educação como um instrumento para consolidar um Estado democrático e se dedicou a defender o ensino do Desenho nas escolas primárias e secundárias no Brasil, pois, para ele, o progresso só seria possível por meio da industrialização. Nesse sentido, o ensino do desenho daria subsídios para este desenvolvimento. Os políticos da época, sugestionados pelo liberalismo estadunidense e pelo positivismo francês, criaram novas leis educacionais que incluíram o desenho geométrico no currículo, com propósitos positivistas de desenvolver a racionalidade, diferentemente da proposta de Rui Barbosa, que visava sobretudo a construção de um projeto de nação (Barbosa, 1978).

O ensino de arte na educação brasileira começou a ser um pouco mais valorizado somente a partir da década de 1930 com o movimento “Escola Nova”, um movimento que buscava renovar as bases teóricas e metodológicas na educação brasileira, influenciado sobremaneira pelo pragmatismo de John Dewey (1859-1952), que se opunha aos princípios da escola tradicional predominantes na época, propondo uma transformação do sistema educacional que, até então, se mostrava elitista e pouco acessível às classes populares. O movimento também conhecido como “Escola Ativa”, surgiu na Europa no século XIX, influenciado por Adolphe Ferrière (1879-1960), educador suíço criador do *Bureau International d’Éducation Nouvelle* (1899), organização internacional dedicada a promover e difundir os princípios da educação progressista. Ele foi o autor dos 30 pontos que definiam a Escola Nova, os quais se tornaram referência para as escolas que adotavam os princípios do movimento. Ferrière era um crítico do sistema educacional de sua época e buscava difundir a ideia de uma escola como um espaço de experiências, em que a educação devia estar centrada no aluno. Sua visão propunha uma educação que valorizasse a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral do indivíduo, em contraste com os métodos autoritários e conteudistas até então vigentes (Peres, 2002).

O movimento Escola Nova teve grande relevância ao propor uma substituição do modelo tradicional⁶, modelo este, que já não se prestava às transformações socioculturais ocorridas na época. O pragmatismo estadunidense, propagado pelas ideias de John Dewey, exerceu grande impacto na educação brasileira, tendo Anísio Teixeira (1900-1971), educador e político do século XX, como seu principal representante. Os princípios deweyanos que

⁶ Utiliza-se a terminologia Pedagogia Tradicional no mesmo sentido empregado por Dermeval Saviani, que reconhece a existência de duas vertentes no interior dessa pedagogia, a religiosa e a leiga. Por isso mantemos o termo compreendendo “leigo” como sinônimo de “não clerical” (Saviani, 2021).

moldaram o referido movimento buscavam tornar a escola uma representação da sociedade. Anísio Teixeira, defendia uma escola democrática e universal que se estendesse para além da elite, atendendo também às classes populares. Em sua passagem pela Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, em 1927, conheceu a filosofia pragmatista e progressista de Dewey, a qual moldou sua compreensão sobre os princípios de uma educação democrática. Dada a necessidade de um fortalecimento do ensino público, se dedicou a lutar por reformas educacionais em prol da reorganização do sistema de ensino brasileiro, voltado para além da convivência em uma sociedade democrática, mas considerando também a sua construção (Magoga; Muraro, 2020).

Nesse modelo de escola era essencial valorizar a experiência do educando levando em conta sua realidade, além da substituição das práticas pedagógicas da cópia de modelos pré-elaborados pela livre-expressão, dando lugar a criação e experimentação (Alvarenga, 2024). Por outro lado, cabe destacar a importância da Semana de Arte Moderna, de 1922, na consolidação de discussões acerca do ensino de arte. É nesse período que se encontram as primeiras iniciativas de criação das escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes. Ganham destaque Theodoro Braga e Anita Malfatti. Theodoro Braga desenvolvia um método voltado para a representação da natureza na Escola Brasileira de Arte, onde as crianças “talentosas” podiam estudar gratuitamente música, desenho e pintura. Anita Malfatti, por sua vez, desenvolvia cursos em seu ateliê e também na Escola Mackenzie, inspirada na livre-expressão com base nas ideias escolanovistas (Coutinho; Barbosa, 2011).

Além de Anísio Teixeira, outros intelectuais como Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Cecília Meireles (1901-1964), assumiram um compromisso em favor dos princípios escolanovistas. Esses ideais foram apresentados ao Brasil no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* de 1932, documento que conclamava uma reforma educacional segundo os princípios pragmatistas visando à superação do modelo tradicional e elitista de ensino (Souza; Martineli, 2009).

Todavia, essa mudança almejada pelos escolanovistas não se deu por completo, pois encontrou alguns obstáculos durante o período do Estado Novo (1930-1945), no governo de Getúlio Vargas, no qual houve grande disputa de espaço político entre escolanovistas e tradicionalistas, circunstância que limitou as pretensões educacionais do movimento Escola Nova. Somente no final da década de 1950, já no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* foi retomado na busca por uma educação mais democrática. Essa reintrodução dos ideais escolanovistas no cenário político fomentou a institucionalização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada

pela Lei nº 4.024 de 1961, que, em consonância com esses ideais, incluiu no Art. 38, § IV, menção às “atividades complementares de iniciação artística” como parte da formação educacional (Brasil, 1961).

O ideal democrático foi o mais defendido por Anísio Teixeira a partir das condições do ensino brasileiro, principalmente no que se refere à esfera pública educacional. No entanto, mais uma vez, não obteve sucesso, visto que o Golpe Civil Militar de 1964 já se encontrava em curso (Saviani, 2000). A Ditadura Civil-Militar (1964-1985) constituiu um período conturbado da nossa política governamental por longos vinte e um anos, no qual o ensino artístico foi marcado pela tendência tecnicista pautada pela acriticidade e pela lógica da industrialização. Surge a orientação do “aprender a fazer”, que se utilizava exclusivamente de manuais e livros didáticos ancorados em princípios funcionais e operacionais, pois não se precisava de sujeitos criadores, mas de indivíduos massificados e ajustados às demandas do sistema produtivo capitalista (Iavelberg, 2009 *apud* Alvarenga, 2024).

Destacou-se nesse período a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas, estabelecida pela Lei nº 5.692 de 1971 – nossa segunda LDB –, sob a denominação de “Educação Artística”, com o caráter de mera “atividade educativa”. A falta de uma conceituação substancial para essa matéria fica evidente no Parecer nº 540 de 1977, no qual se destaca uma citação do jornalista e crítico de arte Celso Kelly para justificar a importância da educação artística, nos seguintes termos: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Brasil, 1977, p. 8). Em 1973 foram criados cursos de licenciatura de curta duração, com viés polivalente, voltados à habilitação para o ensino de música, artes plásticas, teatro e desenho no 1º Grau, além da licenciatura plena, que permitia a atuação nas três séries do 2º Grau. No entanto, tais medidas deram respaldo a um ensino superficial e carente de compreensão das especificidades de cada linguagem artística (Maia, 2023).

Nos anos 1980, constitui-se na educação brasileira o movimento Arte e Educação, que gerou mobilização de educadores e pesquisadores em prol da valorização do ensino da arte nas escolas e da necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas fragmentadas e tradicionais. Nesse período, ganhou destaque a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo ocorrida de 15 a 19 de setembro de 1980, um momento de “politização dos arte/educadores” (Barbosa, 2020, p. 63), que reuniu 2.700 professores de arte de todo o país, e que ponderou debates importantes sobre questões pertinentes ao campo da educação artística. Esse movimento abriu espaço para diálogos entre pesquisador, arte/educadores e políticos por meio da criação de associações estaduais e federações de Arte/Educação como a AESP (Associação dos Arte-

Educadores do Estado de São Paulo), ANARTE (Associação de Arte/Educadores do Nordeste) e AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educadores) e APAEP (Associação de Professores de Arte do Estado do Paraná). A partir de então, pesquisas na área se intensificaram e geraram compreensões mais sólidas acerca de novas propostas e metodologias para o ensino artístico, o que contribuiu para estabelecer um lugar de mais valorização da arte nos currículos. Dentre essas pesquisas se destaca a Proposta Triangular para o ensino de artes visuais, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, acerca da qual discutiremos mais adiante (Guimarães; Perotto, 2018).

O surgimento de concepções como a Proposta Triangular, trouxe um amadurecimento significativo para ensino da arte, privilegiando uma perspectiva cultural, interdisciplinar e crítica (Maia, 2023). Essa proposta metodológica abriu espaço para uma quebra de paradigmas que restringiam o ensino artístico a práticas mecânicas, pois levaram para este campo uma compreensão mais ampla e contextualizada da arte. No entanto, é importante refletir sobre o problema de uma certa hegemonia desta proposta no cenário educacional brasileiro, considerando que há outras concepções de ensino e pesquisa de arte que também podem oferecer outras direções para o avanço das práticas docentes artísticas na contemporaneidade, tais como a “Estética do cotidiano” e a “A/r/tografia”, por exemplo.

Ana Mae Barbosa tornou-se referência nos estudos de Arte/educação após elaborar uma proposta de ensino artístico denominada Proposta Triangular que consiste na articulação entre três eixos de aprendizagem: leitura da imagem, contextualização de arte e fazer artístico. Segundo Reis, Rueda e Sant’Anna (2024, p. 3), essa proposta “almeja o estímulo de pensar acerca da criação, através da experiência da criação e leitura para realização do julgamento crítico das imagens produzidas ou do cotidiano”. Assim, busca desenvolver a capacidade crítica e autonomia dos alunos, de modo que se tornem espectadores e produtores reflexivos daquilo que contemplam e experienciam como arte.

A leitura de imagem propõe a análise e interpretação de obras de arte e imagens do cotidiano, estimulando o olhar crítico e a capacidade de decodificar significados visuais. Não se limita à observação superficial, pois envolve a compreensão dos elementos formais, simbólicos e contextuais que compõem a obra. Quanto à contextualização da arte, o foco está em situar a produção artística dentro de seus contextos históricos, sociais e culturais. Esse eixo permite que os alunos compreendam as relações entre a arte e a sociedade, reconhecendo como as obras refletem e influenciam o mundo ao seu redor. Já a prática artística enfatiza a experiência direta com a criação, incentivando os alunos a experimentarem técnicas, materiais e processos. A prática não é vista apenas como um exercício técnico, mas como uma forma de expressão e reflexão sobre o próprio fazer artístico (Reis; Rueda; Sant’Anna, 2024).

Assim, a Proposta Triangular demanda um procedimento pedagógico que transcende o domínio técnico-artístico, exigindo do professor uma compreensão ampla e integrada dos aspectos culturais, históricos e estéticos que fundamentam a produção artística. Sobre isto, Maia (2023, p. 380) destaca que:

No âmbito da Proposta Triangular, as ações do professor implicam, além de conhecimentos técnico-artísticos, uma percepção estética da realidade e uma leitura crítica dos significados culturais da arte, para que a produção artística não finde em atividades descontextualizadas.

Essa proposta exige, portanto, que o professor atue como um mediador de processos criativos de significação, promovendo a interação entre a experiência estética, a análise crítica e a contextualização histórica da arte. Assim, a Proposta Triangular desenvolve a capacidade de interpretação e julgamento crítico, elementos essenciais para uma formação artística integral e alinhada às demandas contemporâneas da Arte/Educação.

Apesar disso, julgamos importante levantar algumas reflexões acerca de certa hegemonia de que goza esta Proposta Triangular no debate da Arte/Educação, nos currículos escolares e nas práticas de ensino de um modo geral. Embora seja uma proposta bem-sucedida para o ensino artístico e tenha se tornado referência na área, é importante destacar que, desde sua incorporação nos documentos curriculares oficiais – ainda que de forma um tanto distorcida –, observa-se uma carência de novas propostas metodológicas que dialoguem com outras concepções do ensino de arte. Outro ponto de reflexão é que, apesar da ampla divulgação desta proposta nos contextos acadêmico e escolar, muitos professores ainda não compreendem nem seus fundamentos teóricos, nem como se trabalha a articulação de seus eixos. Presumimos que isso ocorre, em parte, devido às distorções que a referida proposta sofreu nos próprios documentos curriculares oficiais e, em parte, devido à falta de formação docente específica ou de formação continuada para professores não especialistas. E, havendo a presença de um professor especialista, este geralmente tem o domínio técnico-teórico em apenas uma linguagem artística, o que dificulta a articulação dos eixos da proposta com as demais linguagens, considerando que, em sua origem, a proposta foi concebida para o ensino das artes visuais (Penna, 2017).

Conforme Azevedo (2022), a Proposta Triangular constitui-se como uma teoria de interpretação “hiante”, ou seja, aberta ao inacabamento, à multiplicidade e à reinterpretação constante. No entanto, quando essa proposta se institucionaliza sem acompanhamento crítico, corre o risco de cristalizar-se e tornar-se referência única, o que contradiz sua própria essência. É preciso refletir em que medida essa abertura é efetivamente vivenciada nas práticas docentes, ou se acaba sendo diluída em repetições caricatas da tríade ler/contextualizar/fazer. Como alerta

Azevedo (2022, p. 146), há casos em que a proposta é reduzida a um método, atalho ou “cartilha que ensina o faça fácil”, quando não há o suporte necessário para que os professores elaborem de forma crítica e situada suas próprias práticas pedagógicas. Além disso, onde estão nos currículos propostas que abordem música, teatro e dança para além dessa tríade? Como relacionar essa tríade com as outras linguagens? A Proposta Triangular, compreendida pelo autor como uma “teoria de interpretação” e não como um simples método, exige um reposicionamento do papel do professor, que passa a ser um agente de invenção e recriação, e não apenas de aplicação. Essa expectativa, no entanto, nem sempre encontra respaldo nas condições reais das escolas e na formação dos professores, muitas vezes carentes de aprofundamento teórico e de tempo para estudar criticamente as especificidades das linguagens artísticas. Desse modo, ao propor uma crítica ao ensino de arte e relacionar sua efetividade a partir da Proposta Triangular de forma “romântica”, o autor pouco tensiona os limites desse modelo. No mesmo sentido dessa crítica, Vale e Vissicchio (2023, p. 14) problematizam a ênfase dada às artes visuais e a forma como as aulas de arte são conduzidas no cotidiano escolar:

No entanto, é preciso esclarecer que orientar o aluno a fazer um desenho livre e/ou a reproduzir um quadro não é, necessariamente, estar proporcionando uma aula de artes visuais; que escolher um texto e fazer com que os alunos o decorem, de forma marcada e impositiva, para apresentarem no dia dos pais, não é prática de aula de teatro; que apenas reproduzir coreografias prontas não é suficiente para uma aula de dança; e que a fruição da música sem contextualização etc. não constitui a única atividade de uma aula de música.

Essa discussão só evidencia a falta de formação em arte dos professores, tendo em vista que, na maioria das vezes, o que se vê é um ensino pautado por temas livres e descontextualizados que tem a arte apenas como suporte para outros conteúdos. Isso desvela o desconhecimento de que a arte possui conteúdos, objetivos e metodologias próprias. Importa salientar que não se trata aqui de imputar responsabilidades sobre o professor não especialista, uma vez que seria injusto atribuir a ele a “culpa” pela desvalorização da arte nos contextos sociais e escolares e nos próprios documentos curriculares. Sabemos que as causas deste problema têm origem histórica que repercutem tanto na sociedade quanto nos campos político e educacional do país.

3. PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Para compreender o ensino de arte na educação brasileira é necessário atenção para os contextos políticos e sociais que orientam e dão base para sua implementação, além da concepção de arte predominante em determinado período histórico. Cada época corresponde a

um ou mais tipos de ensino, geralmente voltados para atender às demandas de um grupo dominante e, por conseguinte, de uma sociedade em processo de transformação (Iavelberg, 2006). Desde a vinda dos jesuítas ao território brasileiro, em 1549, várias tendências pedagógicas consolidaram-se em nossa educação, forjadas por paradigmas filosóficos e ideológicos que configuram modelos e práticas de ensino diversos. Nesse sentido, no âmbito de nossa pesquisa, é imperativo conhecer as concepções que fundamentaram e fundamentam o ensino artístico no Brasil, revendo-as sob um olhar crítico e voltado para a indagação sobre até que ponto determinadas concepções contemplam as discussões e as demandas contemporâneas do ensino de arte.

Inicialmente, destacamos a tendência academicista introduzida no ensino de arte no Brasil Império a partir da criação da Academia de Belas Artes, em 1816, tendência esta que, atrelada à pedagogia tradicional, se faz bastante presente no ensino artístico até a primeira metade do século XX. Influenciada pela Missão Artística Francesa, esse modelo de ensino baseava-se nos princípios neoclássicos, seguindo um padrão estético idealizado por uma elite desconectada com a cultura local. Nesse aspecto em particular, as representações do cotidiano não eram valorizadas naquela arte por serem consideradas inferiores, pois não simbolizam valores acadêmicos. Isso porque era necessário o estudo das formas e técnicas convenientes para a criação da arte acadêmica, em que as representações da figura humana, dos modos de vida e da própria natureza tinham por base aquilo que a elite considerava belo para sua própria apreciação:

O método baseava-se no desenho: primeiramente, só de partes do corpo humano, depois de busto em gesso, para o treino de luz e sombra. A próxima etapa seria com o modelo vivo. A pintura só poderia ser praticada depois da aprendizagem do desenho: primeiro, pintava-se, copiando detalhes de obras dos mestres da Antiguidade e do Renascimento, e só depois que o aluno estudasse composição é que poderia produzir um quadro completo, completamente “corrigido”, com a exclusão das imperfeições (Guimarães; Perotto, 2018, p. 6).

Nessa perspectiva, o ensino volta-se para a imitação de modelos da arte europeia, pois o foco estava exclusivamente no resultado técnico final, desconsiderando os processos de sua construção cultural local. A produção artística dependia integralmente do estudo de técnicas acadêmicas para eliminar quaisquer tipos de “imperfeições”, tornando a obra de arte uma fiel cópia engessada em padrões neoclássicos. As metodologias que predominavam no ensino de desenho nas Belas Artes no século XIX indicavam de forma clara a preponderância de modelos “naturais” dos corpos europeus, com um enfoque academicista que estabelecia códigos e

normas da estética eurocêntrica, os quais fugiam completamente da diversidade étnica constituinte da realidade do povo brasileiro. Isso se evidencia em um anúncio publicado em um jornal de 1834, no qual procuravam-se modelos que refletissem a eugenia branca europeia:

A Academia das Bellas Artes, para equiparar os meios de estudo, que ela oferece aos Alunos, como os das mais Academias da Europa, necessita de um homem Branco, Nacional ou Estrangeiro, robusto e jovem, que sirva de modelo. Quem estiver nas mencionadas circunstancias [sic.] pode-se dirigir à mesma Academia na travessa Sacramento, das onze horas da manhã até às duas [sic.] da tarde, para tratar do ajuste, que será favorável (Dória, 2005, p. 104 *apud* Bredariolli, 2012, p. 30).

As obras de arte dos estudantes eram inspecionadas meticulosamente, e na existência de “defeitos” anatômicos eram desaprovadas por se considerar um desleixo pelos traços “naturais” do modelo. Aliás, os julgamentos que se têm hoje de feio ou bonito, quando se trata de um desenho, por exemplo, dispõe dessa concepção academicista, que empregava valor a uma visão idealizada do belo greco-romano, na qual qualquer desvio de padrão era considerado um erro intolerável (Bredariolli, 2012).

Os conteúdos na Pedagogia Tradicional assumem na educação brasileira, a partir do século XX, um caráter dogmático, como verdades absolutas, e a relação professor e aluno baseia-se na transmissão de conhecimentos, sendo o aluno um mero espectador. O professor ocupa o centro do processo educativo e o ensino prioriza a memorização e reprodução que em sua maioria foge da realidade social dos educandos. Essa forma de ensino, ao transmitir seus significados distantes da vida comum, não promove a aprendizagem, mas apenas reforça a metodologia de reprodução de padrões pré-estabelecidos (Ferraz; Fusari, 2009). Esse tipo de ensino é criticado mais à frente por Paulo Freire (2013, p. 81), quando o denomina como “educação bancária” e afirma que em tal projeto de educação “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Assim, o professor deposita conteúdos e a única ação concernente aos alunos é a de decorá-los. Longe do que ele mesmo define por práxis educativa (ação-reflexão-ação), esse modelo tradicional ainda persiste em nossos dias, em que o ensino versa conteúdos voltados para a memorização, obtenção de uma “boa nota” e no “passar” de ano.

Em contraste com os pressupostos do academicismo e da Pedagogia Tradicional, emerge a Pedagogia Renovada que, no Brasil, se configura como um modelo educacional com mais força a partir da década de 1930 com o movimento Escola Nova, como já afirmamos. Essa concepção toma a arte como expressão, o ensino é descentralizado do professor e começa a valorizar aspectos sensoriais e sentimentais do educando; o que antes se enfatizava apenas a racionalidade, agora, a experiência e o potencial criador do aluno são postos em evidência. Essas ideias são disseminadas em diversos países por movimentos como o da “Educação

Através da Arte”, que tem como principais teóricos Herbert Read e Viktor Lowenfeld. Em solo nacional, estes princípios educativos são adotados por Augusto Rodrigues com as Escolinhas de Arte do Brasil, criadas em 1948 para promover um ensino de arte preocupado com a liberdade de criação das crianças. O processo de criação artístico ganha relevância em detrimento da centralidade no produto final. Contudo, essa concepção foi enfraquecida pela falta de formação específica dos professores, o que levou a uma interpretação equivocada do “deixar fazer” (*laissez-faire*), baseada na crença de que o processo criativo da criança era inato. Atualmente, sabe-se que esse processo está profundamente ligado às vivências da criança e seus desenhos carregam símbolos visuais do mundo que ela vivencia e observa.

Como já evidenciado neste texto, a concepção renovada de ensino de arte foi suplantada no Brasil, a partir principalmente da década de 1970, pela concepção tecnicista implantada pelos governos militares (Alvarenga, 2024). Com o golpe cívico-militar, pouco a pouco a livre expressão foi sendo substituída nas escolas por um tipo de “fazer artístico” descontextualizado e esvaziado de reflexão crítica, voltado exclusivamente para o desenho geométrico, datas comemorativas cívicas e religiosas e confecção de objetos utilitários e decorativos (Coutinho; Barbosa, 2011). A reforma educacional de 1971, que institui a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 5.692, determina no Art. 7º que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus” (Brasil, 1971). Nesse contexto, a inclusão da arte no currículo buscava atender tão somente à lógica tecnicista mediante um ensino extremamente carente de metodologias específicas, ministrado por professores sem o devido preparo e sem o menor acesso a recursos materiais, didáticos e formativos (Maia, 2023).

A partir dos anos 1980, após grande repercussão do movimento Arte e Educação nos âmbitos acadêmico e artístico, começam a surgir novas concepções que estabelecem o ensino da arte como área de conhecimento e não apenas como uma atividade complementar. A concepção de arte como linguagem e cultura naquele contexto de pré-abertura democrática, propõe a necessidade de uma alfabetização visual através de metodologias de ensino de arte consistentes. Uma das autoras mais conhecidas que abordam essa perspectiva é Donis A. Dondis, que, em sua obra *Sintaxe da linguagem visual*, defende que o mundo está cheio de informações visuais que precisam ser interpretadas. Não se trata apenas de ver, mas de compreender o que está sendo transmitido visualmente. O alfabetismo visual, conforme Dondis (2003, p. 227), “implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade”, ou seja, uma capacidade de comunicação visual que possa ser

entendida por diferentes pessoas, culturas e contextos. Na contemporaneidade, com o advento das imagens midiáticas e digitais, a alfabetização visual torna-se ainda mais necessária não apenas em seu aspecto formalista, como ecoou nas escolas brasileiras no estudo do ponto, da linha e composição, mas considerando o contexto histórico e social em que se insere a imagem e a capacidade de questionar e analisar seus significados.

Assim, a cultura visual ganha um lugar de destaque nas discussões que atravessam o campo da Arte/Educação na pós-modernidade. Nessa conjuntura, pesquisadores de arte de matrizes teóricas diversas, como o materialismo dialético, a semiótica e os Estudos Culturais, por exemplo, passaram a formular propostas de ensino artístico fundamentadas em teorias de arte consagradas no campo filosófico. A cultura visual, nesse sentido, propõe desenvolver nos sujeitos a capacidade de compreender criticamente os ambientes sociais e culturais em que vivem e estabelecem suas relações simbólicas, mediante análises visuais da realidade. Para Fernando Hernández (2011), educador espanhol dedicado a estes estudos, as imagens carregam e transmitem significados que nos ajudam a compreender o mundo e a construir nossa própria identidade como sujeitos históricos.

Entre as contribuições do pensamento pós-moderno, destaca-se a concepção que reconhece o cotidiano como meio de produção estética. A concepção estética do cotidiano, por sua vez, leva em consideração a subjetividade da vida comum e identifica nesse universo aparentemente banal, manifestações sensíveis que, embora não estejam diretamente ligadas a uma obra de arte, podem emergir de qualquer situação vivida e possuem um valor sobretudo cultural. Nessa perspectiva, atividades da vida comum podem ter algum grau estético, a contemplação se desloca para o envolvimento direto com o objeto, não há distanciamento entre sujeito e objeto, como ocorre na experiência estética tradicional, em que é preciso completude sublime do belo, para assim, ser considerado estético. A estética, então, não depende mais de critérios formais, mas da capacidade de gerar sentidos a partir das experiências ordinárias (Haubert, 2023). Essa concepção dialoga, em certa medida, com os princípios da estética pragmatista de John Dewey (2010) por criticar a separação entre arte e vida, reforçando que os eventos cotidianos que despertam percepção e atenção no sujeito captam uma experiência e a mesma pode se considerar estética. Richter (2000) se refere a isto como microestética, que caracteriza as ações cotidianas dotadas de símbolos culturais vinculados aos saberes populares e à arte popular como experiências estéticas, sem deslocá-los para uma esfera de excepcionalidade.

Outra concepção de grande relevância na contemporaneidade para os estudos, pesquisas e ensino artísticos é a *A/r/tografia*, abordagem de pesquisa educacional baseada nas artes e

fundamentada na fenomenologia, no estruturalismo e no pós-estruturalismo. Trata-se de uma prática de investigação atinente à própria vida, ou seja, ao modo como nos relacionamos, como seres subjetivos, com os saberes e com o cotidiano, colocando a criatividade como elemento central dos processos de ensino, pesquisa e aprendizagem, ancorando-se, sobretudo, nos procedimentos da pesquisa em arte. A A/r/tografia integra a tríade *Artist/Researcher/Teacher* (Artista, Pesquisador e Professor), em que o professor desempenha um trabalho baseado em teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção (Dias; Irwin, 2013).

Nessa perspectiva, o Artista-Pesquisador-Professor desenvolve uma identidade híbrida e toma por base sua prática reflexiva para elaborar questionamentos e pesquisar meios com os quais trabalhará a sua própria realidade ao invés de apenas reproduzir de forma mecânica atividades pré-determinadas pelos materiais didáticos. Abre-se espaço, desse modo, para que o professor reflita criticamente sobre sua prática como forma de produção de conhecimento, reconhecendo que o processo de criação realizado na prática educativa constitui, ele próprio, o objeto de estudo (Alvarenga, 2024; Coutinho; Barbosa, 2011).

4. O LUGAR DA ARTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E NOS CURRÍCULOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para além das concepções de ensino de arte discutidas até aqui, é fundamental observar como tal ensino foi sendo legitimado nos documentos normativos da educação básica e como vêm incorporando – ou não – essas concepções. Diante disso, propõe-se uma análise da atual LDB (Lei nº 9.394/96), dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a fim de se compreender o lugar do ensino de arte no currículo e as implicações acerca das tensões que recaem sobre a Arte enquanto componente curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estabeleceu no Art. 26, § 2º, que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Diferentemente das diretrizes anteriores, esta Lei estabelece o ensino artístico como parte essencial da formação do educando, especificando a cultura como um campo a ser desenvolvido por meio dele. Isso reflete a contribuição dos arte/educadores nos anos 1980 para as políticas públicas educacionais, levando em conta que, até então, não existia uma lei que reconhecesse a arte como área do conhecimento capaz de contribuir para a formação integral do aluno. De fato, esse foi um marco importante para a consolidação do ensino de arte na educação escolar

brasileira, rompendo com perspectivas reducionistas que outrora lhe foram atribuídas (Brasil, 1996).

Em seguida à LDB, são elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* com a justificativa de aderir às transformações políticas, sociais e econômicas concernentes à contemporaneidade. Mas é importante considerar o fator mercadológico associado ao neoliberalismo que denomina o mercado como um regulador da vida em sociedade, em que a educação passa a ser vista como parte dessa esfera. Seguindo orientações internacionais, o país se compromete em criar modelos de currículos e sistemas avaliativos de desempenho, para, assim, determinar a qualidade do ensino. Porém, para além desta deliberação, está o controle do funcionamento da educação pública (Fonsêca, 2017).

Não há dúvidas quanto a importância dos PCN-Arte para a legitimação desse ensino, porém é importante elencar algumas implicações referentes a sua elaboração e aplicabilidade. O volume dos PCN-Arte é dividido em duas partes, sendo a primeira destinada para o 1º e 2º ciclos (1º a 4º séries) e a segunda o 3º e 4º ciclos (5º a 8º séries), contemplando quatro áreas artísticas, quais sejam, Artes visuais – com ênfase maior para as artes plásticas –, Música, Teatro e Dança (Brasil, 1997). Esse documento torna possível o lugar da arte no currículo ao adotar a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, com a diferença de denominação de Proposta para Metodologia Triangular, mudando os termos e, conseqüentemente, o seu sentido. Enquanto que na Proposta de Ana Mae Barbosa aparece a tríade contextualização, leitura de imagem e fazer artístico, no PCN-Arte os termos são, respectivamente, reflexão, fruição e produção. Ainda assim, o documento busca opor-se ao esvaziamento dos conteúdos da arte e às práticas pedagógicas sem a devida orientação. Porém, é questionável o modo como a “metodologia” triangular é adotada no referido documento, pois ao “transpô-la automaticamente das artes plásticas para as demais linguagens artísticas, tomando-a praticamente como alternativa única” (Penna, 2017, p. 43), gera-se certo problema de interpretação da proposta de Ana Mae Barbosa, a qual fora pensada originalmente apenas para o ensino de artes visuais.

Além disso, outro problema um pouco mais significativo reside na viabilidade dos preceitos metodológicos ali indicados, pois, embora apresente sugestões e conceitos para o ensino artístico nas quatro linguagens, não há um direcionamento claro de como desenvolver tal ensino na sala de aula, tendo em vista o déficit de formação específica em arte dos professores brasileiros da educação básica (Gomes; Nogueira, 2008). Ao precisarem dar conta de lecionar todas as linguagens artísticas, os professores acabam se apegando às datas comemorativas, livros didáticos e apostilas descontextualizadas, uma vez que não

compreendem os procedimentos do trabalho pedagógico com arte (Corrêa, 2008). Para que os objetivos do PCN-Arte possam ser contemplados, é necessário um lastro de recursos financeiros e pedagógicos, espaços adequados para o ensino artístico, professores especializados e programas de formação continuada. Observa-se que mesmo depois de anos de sua publicação o PCN-Arte parece ainda pouco compreendido e pouco utilizado nos contextos escolares (Penna, 2017).

Vale ressaltar que, ao longo das décadas, ocorreram modificações no texto da Lei nº 9.394/1996 ao que se refere o ensino artístico, a exemplo da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), que altera a LDB para tratar da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, em cujo Art. 26, acrescenta o § 6º nos seguintes termos: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Este é um exemplo que mostra claramente que a arte é uma área de conhecimento ampla que exige uma formação docente específica para contemplar cada uma de suas linguagens no contexto escolar (Alvarenga; Silva, 2018).

Outra alteração na LDB relacionada ao ensino de arte surge pela Lei nº 12.287/2010 (Brasil, 2010), que acrescenta ao Art. 26, § 2º o seguinte destaque: “especialmente em suas expressões regionais”. Ou seja, esta Lei prevê que ao ensinar arte deve-se valorizar os contextos culturais locais, diversificando os conteúdos de arte conforme as especificidades das regiões. Essa alteração rompe parcialmente com o paradigma eurocêntrico historicamente atrelado ao nosso ensino artístico, baseado em referências neoclássicas e influenciado pelo pragmatismo estadunidense, especialmente entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Assim, a referida lei abre espaço pela primeira vez para a ressignificação das ancestralidades e para a valorização de manifestações artísticas nacionais, as quais traduzem a pluralidade das identidades culturais do país por muito tempo invisibilizadas. Apesar disso, ainda encontramos a persistente influência eurocêntrica tanto nos livros didáticos quanto nas práticas pedagógicas nos espaços formativos.

Infelizmente, com a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), houve a omissão da obrigatoriedade do ensino da arte no Ensino Médio, alterando-se o texto da atual LDB nos seguintes termos: “constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental”. Essa alteração restringe o acesso dos adolescentes ao conhecimento artístico exatamente em uma fase escolar em que estão se preparando para o ingresso no ensino superior. Convém notar que essa alteração ocorreu no contexto político em que vivia o Brasil após o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, momento em que Michel Temer assumiu a presidência e institucionalizou a reforma do Ensino Médio, período

marcado por uma grande instabilidade política e crise institucional. A proposta do Novo Ensino Médio implicou na diminuição da carga horária do componente curricular Arte e ameaçou sua permanência como parte do currículo. A posterior correção se deu por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), em resposta à resistência de professores e estudantes, reafirmando o lugar da arte em toda a educação básica. Ao longo daquele período o ensino de arte perpassou por duras lutas e resistências, diante das rupturas que causaram um enfraquecimento na área e reforçaram ainda mais o preconceito enraizado no imaginário social de que a arte não tem valor para a formação integral do sujeito.

Naquele momento de fragilidade política, foi homologado, em 2017, a terceira versão da *Base Nacional Comum Curricular*, um documento normativo elaborado sob a coordenação do Ministério de Educação (MEC) e apoiado por agentes da iniciativa privada que encontraram uma abertura para vender “soluções eficientes”, apresentando-se como “salvadores” da educação pública nacional. Por trás de seu discurso, o documento procura encobrir seu caráter tecnicista e mercadológico, bem como sua fragilidade epistemológica e metodológica, motivo pelo qual foi e ainda é alvo de muitas críticas por parte de estudiosos da educação. Sabe-se que a BNCC, em seu processo de elaboração, passou por diferentes versões. No entanto, daremos foco apenas às versões homologadas: a de 2017, que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e a de 2018, que inclui o Ensino Médio. Essas versões têm como principal fundamento a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud – trata-se de uma pedagogia cujo processo formativo é de caráter individual e não social, atrelada ao pensamento educacional neoliberal, e que está sendo adotada desde a década de 1990 em diversos países ocidentais (Araújo, 2004). Nesse sentido, a BNCC está voltada para atender às políticas mercantilistas de centralização curricular, baseadas em resultados numéricos de avaliações de larga escala, que, conforme Cássio (2019, p. 16), estão relacionadas “à consolidação de uma cultura de monitoramento, controle e prestação de contas no serviço público que vai muito além das políticas educacionais”. Há uma falsa ideia de que essas avaliações são detentoras de todo o progresso educacional, porém, ao buscar um nível de excepcionalidade, esses testes-padrões reproduzem desigualdades sociais, pois a falta de investimento em políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino e da estrutura escolares e da formação continuada dos professores não é levada em conta nesse documento. O documento em análise ainda suprime ou fragmenta temas pertinentes ao cotidiano escolar, como, por exemplo, as questões de gênero, raça e sexualidade que estão presentes no debate social (Alvarez, 2020; Lopes, 2020; Carreira, 2020), ignorando, assim, a compreensão da “pluralização de identidades” que marca o tempo presente (Hall, 2006). Esse apagamento se deve à forte influência de setores ultra conservadores

e fundamentalistas que participaram da elaboração do texto final da BNCC e que continuam a desqualificar as discussões da educação nacional.

Quanto ao ensino de arte na educação básica, observa-se uma perda de autonomia ao ser integrado na referida “Área de linguagens” juntamente com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Essa reorganização curricular proposta pela BNCC tende a enfraquecer a compreensão da arte como um campo de conhecimento com fundamentos epistemológicos, objetivos e metodologias específicas. Na etapa do Ensino Fundamental, ao reduzir as linguagens artísticas a “Unidades Temáticas”, corre-se o risco de obter más interpretações ao compreendê-las como meros temas a serem apresentados aos alunos, deixando de lado todo o potencial formador da arte. Vejamos como isso aparece na BNCC:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2018, p. 197).

Como visto acima, além das quatro linguagens artísticas, a BNCC inclui a unidade temática “Artes integradas”, porém sem oferecer uma explicação substancial de como trabalhar esta unidade em sala de aula, sobretudo se considerarmos o fato de envolver as novas tecnologias de informação e comunicação, cujo acesso é muito limitado e por vezes inexistente na maioria das escolas públicas do país. Assim, a proposta não explicita de forma suficiente sua finalidade educativa nem sua articulação com as demais linguagens artísticas. Quanto à “Dimensão do conhecimento”, a qual o documento se refere, inclui criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Aqui, percebe-se a presença de conceitos do vocabulário estético contemporâneo, mas de forma bastante superficial, uma vez que tais conceitos não são adequadamente apresentados no texto do documento. Isso compromete a prática do ensino artístico que se pretende prescrever, pois a simplificação conceitual torna o texto da BNCC obscuro para um professor sem a devida formação em arte.

Já na etapa do Ensino Médio, embora pareça, à primeira vista, reafirmar a importância da experiência estética como componente formativo dos estudantes, inserindo termos como “autonomia reflexiva”, “poética”, “expressividade”, “pluralidade de formas de existência” e “criação autoral”, marcando mais uma vez o discurso curricular com um vocabulário contemporâneo, a BNCC não consegue entregar na prática o que promete em termos práticos. Como prova disso, ao observar o espaço dedicado ao componente Arte, são destinados apenas

alguns poucos parágrafos genéricos no campo de “Linguagens e suas Tecnologias”, mostrando uma discrepância entre o discurso e a estrutura do currículo, como se observa na citação a seguir:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 482).

Aqui, a arte é tratada como um componente de uma área maior, o que, por si só, já representa uma perda de sua legitimidade, trazendo uma redução da área a uma função auxiliar das demais, confundindo precariamente com uma pretensa interdisciplinaridade – a qual pressupõe integração e diálogo entre os campos do saber, e não a hierarquização de um em relação a outro. A arte na BNCC, portanto, perde grande parte do espaço conquistado no currículo desde a promulgação da LDB e dos PCN na década de 1990, tendo em vista a fragmentação dos seus conteúdos específicos dentro da proposta curricular.

Isso deve-se à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), já mencionada anteriormente, da qual resulta diretamente a BNCC. Com a adoção dos “itinerários formativos” e a redução da carga horária, o ensino de arte deixa de ser uma obrigatoriedade para todos os estudantes, passando a depender da escolha do itinerário por parte da escola ou do aluno (Pillotto, Voigt e Silva). A proposta da reforma enfatiza competências e habilidades alinhadas à lógica capitalista neoliberal, ligada à empregabilidade e ao mercado. Sendo assim, essas orientações não dão sustento à uma prática docente intencional, pois apenas reforçam a desvalorização da arte ao reduzi-la a uma atividade sem importância no contexto escolar em relação às demais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foram discutidas questões pertinentes à legitimação, ressignificação e permanência do ensino de arte na educação brasileira. Evidenciou-se que embora este ensino tenha conquistado espaço na legislação e nos currículos escolares, sua efetivação ainda enfrenta tentativas de apagamento do valor histórico, crítico e cultural que a arte representa na formação do educando. Observou-se, ainda, que o lugar da arte no currículo tem sido constantemente ameaçado por concepções tecnicistas de cunho neoliberal, que se

apresentam sob novas roupagens, utilizando-se de um vocabulário pretensioso e alinhado às discussões educacionais contemporâneas, mas que revela-se vazio e contraditório.

Nota-se que o ensino de arte nas últimas décadas, tem sido alvo de ataques recorrentes por parte de grupos que minimizam seu valor formativo e que retomam concepções tradicionais da arte como mera recreação ou forma de liberação emocional. Soma-se a isso a ausência de um currículo com maior consistência teórico-prática, bem como a escassez de políticas públicas educacionais que atendam as necessidades escolares para a permanência desse ensino na sala de aula. Como consequência, o ensino de arte tem sido lançado à arbitrariedade e frequentemente suprimido ou subordinado a outros componentes considerados de maior valor formativo.

Para além das questões curriculares, outra relevante discussão levantada no desenvolvimento deste texto, refere-se às hegemonias presentes no campo da história da arte. Observa-se uma predominância de uma arte eurocêntrica, ligada às Belas Artes, ocupando espaço no imaginário social até os dias de hoje em nosso país. Além disso, concepções originadas em outros países, quando incorporadas à realidade brasileira, chegam muitas vezes fragilizadas e são mal compreendidas, como é o caso da livre expressão oriunda da pedagogia renovada, que tem sido trabalhada de forma empobrecida em muitos contextos escolares. A centralidade euro-estadunidense que ganha espaço a partir do século XX, anula a arte já estabelecida no Brasil forjada por uma identidade nacional pluralizada.

O debate sobre as principais concepções teórico-metodológicas evidencia a importância que cada uma exerce no desenvolvimento do componente curricular de Arte. No entanto, destaca-se a hegemonia da Proposta Triangular que, embora mereça ocupar um espaço relevante no ensino de arte, tem sido considerada por muitos como a única alternativa a este tipo de ensino, ainda que precise ser adaptada para se trabalhar as demais linguagens artísticas que não sejam artes visuais.

Destaca-se, portanto, o cuidado ao tratar a Proposta Triangular como alteridade, uma vez que, devido à carência de formação inicial e continuada de qualidade, muitos professores não compreendem plenamente essa proposta pedagógica, reproduzindo práticas de forma mecanizada e acrítica. Cabe ressaltar que esta pesquisa abre caminhos para investigações futuras que explorem a sistematização de novas propostas teóricas metodológicas voltadas para cada linguagem artística, descentralizando o foco das artes visuais; a prática docente frente ao contexto contemporâneo altamente imagético e midiático; a inserção de práticas pedagógicas que valorizam a multirracialidade e a pluriculturalidade constituintes da nossa identidade nacional; além de propostas para reformulação do currículo que até o momento se apresenta

superficial e deslegitima o ensino artístico. Nas salas de aula da atualidade, ainda é comum a predominância de atividades baseadas na cópia, em datas comemorativas ou em desenhos livres, o que contribui para a perpetuação da desvalorização, estigmatização e esvaziamento da arte como componente curricular. Desse modo, compreende-se que, mesmo depois de tanta luta, é preciso não apenas resistir, mas reexistir diante de contextos adversos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. 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.
- ALVARENGA, V. M. Tendências pedagógicas no ensino de arte: da tradicional às contemporâneas. **SciELO Preprints**, 2024.
- ALVAREZ, G. Capítulos do desmonte do ensino. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 41-44.
- AZEVEDO, F. A. G. Abordagem triangular como teoria hiante: o agora-já é história. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, v. 5, n. 16, p. 144-157, jan./abr. 2022.
- ARAÚJO, R. M. L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- BARBOSA, COUTINHO, R. G. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Unesp/RedeFor, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. **Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977**, do Conselho Federal de Educação. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. In: Documenta nº 195, Rio de Janeiro, 1977.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 28 de dezembro de 2010.** Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o ensino da arte na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes da reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 34, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, DF, 2018.

BREDARIOLLI, R. L. B. **Metodologias para ensino e aprendizagem de arte.** São Paulo: UNESP, 2012.

CARREIRA, D. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 59-84.

CARA, D. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 85-94.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 13-40.

CORRÊA, C. C. M. Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 14, p. 29-64, jan./jun. 2008.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** Tradução de Nydia Braga. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, B; IRWIN, R. L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FONSECA, F. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. **Revista Nupeart**, v. 13, n. 2, p. 73-91, jul./dez. 2017.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. A. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.

GUIMARÃES, L. M. B.; PEROTTO, L. U. (org.). **Licenciatura em Artes Visuais: percurso 2**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018.

HAUBERT, L. E. John Dewey e as raízes da estética do cotidiano. **Cognitio: Revista de Filosofia**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-10, jan./dez. 2023.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31-50.

LOPES, B. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 45-58.

MAGOGA, P. M.; MURARO, D. N. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e236819, 2020.

MAIA, N. D. S. O ensino de arte no Brasil nos séculos XIX e XX: da elitização da arte à proposta triangular. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2023, Santo André. **Anais [...]**. Santo André: V&V Editora, 2023. p. 373-383.

PENNA, M. A orientação geral para a área de Arte e sua viabilidade. Ensino da Arte: qual ensino queremos?. **Revista Nupeart**, v. 13, n. 2, p. 73-91, jul./dez. 2017.

PERES, E. T. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe FERRIÈRE. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2002.

PILLOTTO, S. D.; VOIGT, J. M. R.; SILVA, C. C. Arte / Educação: movimentos e resistências nas políticas públicas educacionais. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 26, e260015, 2021.

REIS, T. R.; RUEDA, L. M. R.; SANT'ANNA, D. B. O espaço expositivo como laboratório de conhecimento em arte fundamentado na Abordagem Triangular. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 17, e20, p. 01-16, jan./dez. 2024.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, C. T. O desenvolvimento do pragmatismo segundo Dewey. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 198-203, jul./dez. 2008.

SAVIANI, D. Sobre a Atualidade de Anísio Teixeira. In: SMOLOKA, Ana L. B. & MENEZES, M. C. (orgs.). **Anísio Teixeira 1900 – 197: Provocações em Educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009.

VALE, F. J.; VISSICCHIO, T. F. Aulas de Arte em Rondonópolis: uma construção dialógica sobre o ensino de arte na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280096, 2023.

ANEXO 1

Carta de aceite do artigo



CARTA DE ACEITE

Prezada Ester Oliveira de Queiroz,

Declaramos, para os devidos fins, que após avaliação do Comitê Científico do **I Simpósio de Estética e Filosofia da Arte - SEFILOARTE**, realizado nos dias 14, 15 e 16 de maio de 2025 no Centro de Ciências Humanas da UFMA, seu trabalho completo intitulado “Concepções e metodologias de ensino de arte na educação brasileira nos séculos XX e XXI” foi APROVADO e indicado para a publicação no E-book do evento.

São Luís, 28 de julho de 2025.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIELTON CAMPOS MELONIO
 Data: 28/07/2025 11:00:45-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Danielton Campos Melonio
 Presidente da Comissão Organizadora do I SEFILOARTE



ANEXO 2

Certificado de apresentação no evento

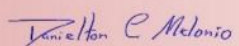
Verifique o código de autenticidade 18420172.89664056.8611865.8.84201728966405686118658 em <https://www.even3.com.br/documentos>

CERTIFICADO

I SEFILOARTE

Certificamos que a submissão intitulada **CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS SÉCULOS XX E XXI** foi apresentada por Ester Oliveira de Queiroz, tendo como autor(es) Ester Oliveira de Queiroz e Nertan Dias Silva Maia, no evento **I Simpósio de Estética e Filosofia da Arte - SEFILOARTE**, apresentando na Modalidade **Resumo** e Área(s) Temática(s) **Arte, Filosofia e Educação Estética**.

São Luís, 14/05/2025 a 16/05/2025


Prof. Dr. Danielton Campos Melonio
Coordenador


Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia
Vice-Coordenador

