



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LAYLA CRISTINE LEAL NASCIMENTO

**ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: 1996-2024**

**Imperatriz-MA
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LAYLA CRISTINE LEAL NASCIMENTO

**ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: 1996-2024**

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: Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia

**Imperatriz-MA
2025**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Nascimento, Layla Cristine Leal.

ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: 1996-2024 / Layla Cristine Leal Nascimento. -
2025.

38 p.

Orientador(a): Nertan Dias Silva Maia.

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

1. Ensino Artístico. 2. Metodologias. 3. Concepções.
4. Educação Brasileira. 5. Estado da Arte. I. Maia,
Nertan Dias Silva. II. Título.

LAYLA CRISTINE LEAL NASCIMENTO

**ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: 1996-2024**

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.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

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

1º Examinador(a): Prof(a). Dr(a). Késsia Mileny de Paulo Moura
Universidade Federal do Maranhão

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

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, Valéria Neres Leal, que, juntamente comigo, encarou os desafios da graduação; às minhas irmãs, Kayla Leal Nascimento e Maria Clara Leal Oliveira por cada momento de escuta; ao meu pai, Walajhone Oliveira Pereira, que foi uma inspiração nos estudos. Dedico ainda a todos os membros, colegas e professores do curso de Pedagogia da UFMA–CCIM, além de todos os amigos, familiares e demais pessoas que contribuíram. Dedico também a todos aqueles que buscam fazer da educação e da Arte ferramentas para a construção de uma sociedade mais justa.

Há três caminhos para o fracasso: não ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina, e não perguntar o que se ignora.

São Beda

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho e a conclusão destes 4 anos de graduação, não poderia deixar de agradecer a alguns sujeitos que foram significativamente relevantes neste período decisivo não só para a minha formação, mas para a minha vida.

Desse modo, me direciono primeiramente ao meu Deus, que zelou, protegeu e abençoou todos os meus passos e caminhos. Agradeço a Jesus Cristo, que me deu a graça de estar hoje aqui e é a quem confio tudo e toda a minha vida. Obrigada, meu Deus, por não me desamparar em cada momento que precisei de força. Obrigada por sua infinita misericórdia para comigo. Agradeço também à minha mãezinha, Virgem Maria, que, através de sua intercessão, me acalentou, me deu seu colo e esteve me agraciando com sua infinita graça. Além disso, agradeço à Sagrada Família de Nazaré, a todos os anjos, santos, arcanjos e coros celestes que, com certeza, me trouxeram até aqui.

Me dirijo, neste momento, à minha família, especialmente minha mãe, Valéria Neres Leal, que foi pessoa mais significativa durante esse processo. Mãe, não há palavras que possam mensurar o tamanho do meu amor e gratidão. A senhora foi meu alicerce, minha rocha, a pessoa a quem eu sabia que podia contar para tudo e em cada momento. Escrever essas palavras me emocionam e também me desapontam, pois sei que não encontrarei palavras suficientes para agradecer por cada coisa que fizeste em minha vida, não só no momento da graduação. Ao nascer, sinto que lhe privei de muita coisa, inclusive de frequentar uma faculdade, que sempre foi seu sonho. Mas, como a vida e os planos de Deus são maravilhosos, tive a grande honra de entrar na academia justamente com a senhora.

Olhando para trás, passa um filme da nossa história e de cada acontecimento que nos fez chegar até aqui. A nossa parceria na vida e no curso de Pedagogia é uma verdadeira bênção. Me perguntam: "Como é fazer faculdade com a sua mãe?" Eu posso dizer com todas as palavras que foi a melhor coisa da minha vida. Sem a senhora, eu não conseguiria um terço. Mãe, fostes o meu socorro, a minha esperança, a minha força, meu ânimo, minha melhor companheira em cada momento. Enfrentar juntas os desafios da graduação, dos estágios, do TCC e todos os diversos impasses fizeram com que nossos laços fossem ainda mais fortalecidos. Agradeço infinitamente por tamanha honra de realizar esse sonho junto à senhora, que é a mulher mais íntegra, inteligente, linda, engraçada, batalhadora, esforçada e mais humana que eu já conheci. Mãe, obrigada por me escolher e ser essa pessoa companheira que esteve presente a qualquer hora e lugar. Sinto, neste momento, com essa nossa graduação e realização de TCC, uma onda de amor infinito que só cresce. Com isso, não consigo expressar o quanto a senhora é

significativa em minha vida. Espero, um dia, conseguir retribuir tudo o que fizeste durante a minha existência. A amo infinitamente, com todo o meu ser, com toda a minha alma e coração. Obrigada por ser minha mãe, obrigada por ser minha colega, obrigada por ser minha inspiração, obrigada por nunca desistir, obrigada por persistir, obrigada por estar ao meu lado, obrigada por ser quem és, obrigada por existir. Amo a senhora mais que ontem.

Obrigada, Kayla Leal Nascimento e Maria Clara Leal Oliveira. Minhas irmãs, eu sei que não deveria falar isso por infringir o código das irmãs mais velhas, porém eu não poderia deixar de agradecer-lhes e dizer o quanto as amo. Gratidão por sempre estarem ao meu lado e por cuidarem de mim quando eu deveria fazer isso por vocês. Obrigada por serem minhas amigas, confidentes e por terem segurado as barras em casa quando a mãe e eu não tínhamos mais ânimo. Vocês são presentes de Deus em minha vida. Espero sempre ter a oportunidade de dividir com vocês meus medos, meus segredos, minhas inseguranças, minhas alegrias e minha vida. Obrigada por fazerem parte deste momento. Amo vocês com toda a força.

Agradeço também ao meu pai, Walajhone Oliveira Pereira, que foi uma verdadeira inspiração para prosseguir os passos rumo à graduação. Pai, muito obrigada por ser esse grande incentivador, por sempre dar o seu apoio e por ter me permitido chamá-lo assim. O amo muito e espero que a nossa parceria permaneça firme. Obrigada pela sua existência em minha vida.

Neste momento, também quero manifestar minha profunda gratidão às minhas avós e avôs: Evaneth Araújo Neres Leal, Francisco Leal do Nascimento, Maria de Oliveira Pereira e José dos Santos Alves Pereira, que deram todo o suporte durante a minha trajetória no curso e sempre estiveram na torcida. Agradeço também ao meu tio Willas Neres Leal e à minha prima Ana Lice Leal dos Santos, que acompanharam os diversos desafios para a elaboração deste trabalho. Não poderia deixar de agradecer também à Eliete Araújo da Rocha, Vitória Castro Silva, Meire Elen Rocha, Ione de Araújo, Gileno de Lima e a todos os demais familiares que estiveram sempre com boas vibrações.

Gratidão ainda ao Ministério de Música Aurora, Ministério de Música Sagrada Família, ao grupo de Oração Sagrada Família, à Paróquia Sagrada Família, ao padrinho Francisco Wgleberon Maciel e ao meu amigo Rodrigo Araújo de Sousa que, por meio de orações, palavras reconfortantes e demais auxílios, tiveram grande impacto na minha trajetória acadêmica, principalmente nessa reta final de produção e escrita do TCC. Por meio de seus conselhos, impactaram positivamente o meu desenvolvimento. Obrigada a cada um que fez parte desse processo e que esteve também na torcida para que eu conseguisse finalizar o curso de Pedagogia. Que Deus abençoe todos vocês. Obrigada por tudo.

Para mais, aproveito para agradecer à Universidade Federal do Maranhão, ao curso de

Pedagogia e aos professores que marcaram a minha formação e foram importantes para cada aprendizagem ocorrida durante esse percurso: Rita Maria Gonçalves de Oliveira, Vicente Marques de Castro Neto, Erivânio da Silva Carvalho, Catiane Cinelli, Simone Regina Omizzolo, Késsia Mileny de Paulo Moura, Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Francisca Melo Agapito, Dijan Leal de Sousa, Maria Aparecida Corrêa Custódio, Francisco de Assis Carvalho de Almada, Maria Tereza Bom Fim Pereira, José Edilmar de Sousa, Jonata Ferreira de Moura, Herli de Sousa Carvalho, Eloiza Marinho dos Santos, Patrícia Alves Silva, Marileia Santos Cruz da Silva, Marcos Fábio Belo Matos, Aline Borges da Silva, Nertan Dias Silva Maia e José Batista de Oliveira (*in memoriam*). Muito obrigada por cada auxílio, por cada aula em que contribuíram de forma significativa para minha consolidação no campo educacional.

Me dirijo ao professor Nertan Dias Silva Maia, que se mostrou um grande orientador e que, através de suas percepções e ensinamentos, foi importante para a elaboração deste projeto. Agradeço toda a confiança. Agradeço cada momento em que se prestou solícito para a construção da monografia. Gratidão também aos professores Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa e Prof^a. Dr^a. Késsia Mileny de Paulo Moura, que muito me alegraram ao aceitarem o convite para fazer parte da banca de TCC. Muito obrigada por estarem construindo junto comigo a realização de um sonho.

Por fim, ainda na faculdade foi possível fazer grandes amizades e grandes parcerias. Portanto, resolvo agora apontar os meus colegas e amigos, que se mostraram muito solidários e solícitos durante todo o percurso da minha caminhada na faculdade e também durante a escrita deste trabalho. Gostaria de agradecer nominalmente às pessoas: Maria Iasmim Paiva, Danielly Rocha Santos, Thaynara Alves Santos e Kátia Gomes Paixão, que são parte significativa e contribuíram muito com toda a minha jornada através das conversas que sempre me arrancaram grandes risadas, até nos momentos difíceis. Também vou nomear a pessoa da Ester Oliveira de Queiroz, que foi, junto comigo, uma das pessoas que fizeram parte deste projeto e que me deu total apoio nos momentos de escrita e produção deste trabalho. Agradeço ainda à Gislaine Bezerra Lopes e a Pedro Luís Nascimento Santos e a todos os demais colegas que, durante todos esses 4 anos, viraram amigos e pessoas que eu posso contar. Muito obrigada por cada turma, por cada diálogo, por cada discussão, por cada momento que me ajudaram a construir meu perfil de pedagoga.

Por se tratar de arte, abriu espaço também para agradecer a todas as manifestações artísticas, em especial a música, que foi e é meu combustível, o meu espaço e a forma onde eu encontro a inspiração; é o meu alicerce. Agradeço a música, agradeço o cantar, agradeço o tocar, agradeço a Arte por ser o que me move, ser o vento que sopra, a minha esperança. Eu

canto, eu toco, faço Arte.

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação e a escrita deste artigo. Muito obrigada por estarem auxiliando nas dúvidas, na pesquisa, na escrita e em todos os demais âmbitos. Gratidão a todas e todos!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: UM OLHAR PREGRESSO À LDB n° 9.394/96	15
3. O ENSINO DE ARTE À LUZ DA LDB n° 9.394/96, DOS PCN E DA BNCC	19
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
5. PANORAMA DAS CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DO ENSINO ARTÍSTICO	26
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	33
ANEXOS	37

ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: 1996-2024¹

Layla Cristine Leal Nascimento²
Nertan Dias Silva Maia³

Resumo:

Este trabalho apresenta um Estado da Arte sobre o ensino artístico na educação brasileira entre 1996 e 2024, com foco nas concepções e metodologias após a promulgação da LDB nº 9.394/96. Parte da questão central sobre o quadro vigente das produções acadêmicas acerca do tema, tendo como objetivo construir um panorama das principais teses, dissertações e artigos publicados, identificando tendências e lacunas. Por meio de abordagem qualitativa e revisão sistemática, analisaram-se publicações que discutem práticas pedagógicas em Arte/Educação. Os resultados indicam permanência de métodos tradicionais, falta de formação docente e desvalorização da Arte nos currículos, mas também destacam iniciativas inovadoras, como a Proposta Triangular, metodologias ativas, uso de tecnologias digitais, interculturalidade e interdisciplinaridade. Conclui-se que, apesar dos pontuais avanços legais e acadêmicos, o ensino de Arte ainda enfrenta desafios estruturais e formativos que dificultam sua valorização como área fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino artístico; Metodologias; Concepções; Educação brasileira; Estado da Arte.

Abstract:

This study presents a State of the Art review on arts education in Brazilian schooling between 1996 and 2024, focusing on conceptions and methodologies following the enactment of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) No. 9,394/96. It addresses the central question concerning the current state of academic production on the topic, aiming to construct an overview of the main theses, dissertations, and published articles, identifying trends and gaps. Through a qualitative approach and systematic review, the research analyzed publications discussing pedagogical practices in Arts Education. The results indicate the persistence of traditional methods, a lack of teacher training, and the undervaluation of the Arts in curricula, while also highlighting innovative initiatives such as the Triangular Approach, active methodologies, the use of digital technologies, interculturality, and interdisciplinarity. It concludes that, despite occasional legal and academic advances, Arts education still faces structural and formative challenges that hinder its recognition as a fundamental area for the integral development of students.

Keywords: Arts education; Methodologies; Conceptions; Brazilian education; State of the Art.

¹ Este artigo foi aprovado para ser apresentado e publicado 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. O mesmo está sendo utilizado para este Trabalho de Conclusão de Curso, tendo em vista as normas vigentes do Curso de Pedagogia UFMA-CCIM. O texto foi desenvolvido 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.

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

³ Doutor em Filosofia (PPGFIL/UERJ), Professor do Curso de Pedagogia 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

O artista acha que, por si só, não ensina. Ele acha que não consegue estabelecer essa relação. Mas, necessariamente, por ser artista, ele tem o que ensinar.

Ana Mae Barbosa

O ensino artístico no Brasil, desde o início do século XIX, apresenta diversas concepções que influenciaram e ainda influenciam as práticas pedagógicas na educação. Entre elas, destacam-se a Pedagogia Tradicional, que valoriza o cumprimento de regras e o produto final em detrimento do processo criativo; a Pedagogia Renovada (Escola Nova), de orientação pragmatista, que enfatiza o processo de aprendizagem e a centralidade no aluno; a Arte como Linguagem, que prioriza a comunicação e a alfabetização visual em paralelo ao desenvolvimento da linguagem verbal; a Arte como Cultura, que compreende a arte como um fenômeno cultural dinâmico; e a Educação para a Cultura Visual, que propõe uma abordagem transdisciplinar, crítica e democrática da função da arte na sociedade. Integrando elementos teórico-metodológicos de algumas destas concepções, destaca-se a Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa com base nos pensamentos de John Dewey, Elliot Eisner e Paulo Freire, entre outros, que articula de forma interdisciplinar a contextualização histórica, a leitura e interpretação da arte e fazer artístico nos processos de ensino e aprendizagem.

Em seus estudos recentes, Barbosa (2015) delimita quatro momentos fundamentais na história do ensino de Artes⁴ no Brasil, que nos ajudam a compreender o papel da arte na educação entre o final do século XIX e o século XX, são eles: 1º Virada Industrial (1880-1920), que se refere às ações de políticos e literatos, liberais e positivistas, como Rui Barbosa e André Rebouças, em prol do ensino de arte, principalmente do Desenho; 2º Virada Modernista, dividida em duas fases: a primeira, expressionista, entre 1920 e 1950, idealizada por intelectuais, educadores, artistas e literatos como Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Mário de Andrade e Anita Malfatti, contando com as Escolas Profissionais e Técnicas e o Movimento Escolinhas de Arte; a segunda fase tem-se a especificidade de linguagens, entre 1960 e 1970, defendida nas Universidades por críticos, historiadores, arte-educadores,

⁴ Neste texto a nomenclatura “Artes” ou “Arte” será utilizada ao se referir ao componente curricular após a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, considerando as quatro linguagens artísticas (Artes visuais, Música, Dança e Teatro). Já o termo “arte” será empregado ao tratar do ensino, do campo de estudos ou da expressão artística em geral.

arquitetos e *designers*; 3º Virada Pós-Moderna, entre os anos 1980 e 1990, em que há a integração das artes visuais com as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, a *web*, os Estudos Culturais, a cultura visual, o interculturalismo, tocada por artistas, críticos, historiadores e arte/educadores⁵. O último momento, 4º Virada Educacional dos Artistas, que ocorre a partir dos anos 2000 em diante, é desenvolvido nas universidades por pesquisadores e estudantes, e nos espaços de produção e divulgação de arte, por curadores e artistas.

Diante desse cenário, é relevante considerar os impactos nas políticas públicas educacionais com a introdução do pensamento pragmatista no Brasil no final do século XIX, que visava romper com os preceitos tradicionais. Entre esse período e a década de 1960, consolidaram-se duas concepções educacionais no país: as tendências tradicionais e escolanovista, tendo esta última certo destaque na primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Após o golpe militar de 1964, abordagens tecnicistas e tradicionais marcaram a segunda LDB, Lei nº 5.692/71, que tornou obrigatória a disciplina “Educação Artística” nos ensinos de primeiro e segundo graus. Por fim, com o amadurecimento do movimento Arte e Educação e a valorização de um ensino transdisciplinar e contextualizado, a terceira e atual LDB, Lei nº 9.394/96, incorporou princípios pós-modernos do ensino artístico relacionando-os com preceitos neoliberais para estabelecer a Arte como componente curricular obrigatório em toda a educação básica.

No que tange ao ensino artístico, ao ser estabelecida no Brasil, caracterizava a arte como uma atividade sem significado em si mesma e resumindo-a em um acessório com serventia para uma possível transformação nos mais diversos setores da sociedade. Entretanto, apesar dos avanços aferidos com a referida LDB e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – PCN-Arte*, homologados respectivamente em 1996 e 1997 (Brasil, 1996, 1997), é notório que tais documentos, apesar de aproximarem a arte dos preceitos da interdisciplinaridade e do multiculturalismo, não conseguiram levar essa intencionalidade para o chão da sala de aula de forma plena. Outrossim, a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018), desfavorece a autonomia dos alunos e sua criticidade ao mesmo tempo em que concede uma

⁵ Adotamos a grafia “Arte/Educação” ou “arte/educadores”, com o uso da barra para aludir o campo de estudos e os educadores de arte a partir da década de 1990, conforme estabelece Ana Mae Barbosa (2013). A autora infere que na década de 1950, quando os profissionais das Escolinhas de Arte passaram a adotar o termo “Arte Educação”, ele era escrito com palavras separadas. Já por volta dos anos 1970, a mesma passa a utilizar de forma hifenizada “Arte-Educação”, por entender que o hífen expressava melhor a relação dialética entre as duas áreas e o sentimento de que uma pertence à outra, formando uma terceira área integrada. Entretanto, em meados de 1990, uma nova configuração surge a partir da crítica tecida por um linguista, na qual argumenta que o uso do hífen valoriza mais a primeira palavra que a segunda; este explicou, ainda, que a barra produz mais adequadamente o sentido almejado pela autora. Desde então, ao se referir a tal conceito, Barbosa recorre à “Arte/Educação com a barra popularizada pela linguagem de computador” (Barbosa, 2013, p. 8).

baixa carga horária para o componente de Arte, utilizando-se de abordagens pouco pluralistas e designando-o como um conteúdo dentro da área de Linguagens, perpetuando as características retrógradas deste ensino.

À vista de tais discussões, este trabalho tem como questão central: qual o quadro vigente das produções acadêmicas acerca das concepções e metodologias de ensino das Artes na pesquisa educacional brasileira, especialmente após a promulgação da LDB nº 9.394/96? Em busca de possíveis respostas, o objetivo é a construção de um Estado da Arte do ensino artístico desde a homologação da referida Lei até os dias atuais, visando destacar as principais teses, dissertações e artigos publicados no país que abordam as concepções e metodologias deste tipo de ensino. O que se propõe vai além da mera identificação, pois o intuito maior é mapear os avanços e os retrocessos presentes nas práticas de ensino artístico e os desafios que o permeiam, enfatizando as contribuições para o aprimoramento do ensino de arte na contemporaneidade.

Esta pesquisa se justifica por combinar motivações pessoais e acadêmicas. A arte, especialmente a linguagem artística da música, sempre desempenhou papel central em minha trajetória, o que conferiu à investigação um caráter profundamente significativo. Além disso, a participação no projeto PIBIC revelou-se fundamental, funcionando como um instrumento político que viabilizou a realização de pesquisas de cunho acadêmico e de relevância social. O estudo do ensino artístico, por meio de um levantamento do estado da arte, é pertinente não apenas para mapear o panorama das produções acadêmicas sobre o tema, mas também para compreender os desafios, impasses e avanços desse campo, incluindo aspectos legislativos e metodológicos. Dessa forma, a pesquisa contribui para a academia ao indicar onde se concentram as problemáticas e para a sociedade em geral, ao oferecer maior compreensão sobre como se dá o ensino artístico. Ao longo de um ano de trabalho, pautado na leitura de autores renomados e na análise de pesquisas específicas sobre a temática, tornou-se possível identificar as lacunas existentes e delinear caminhos para o desenvolvimento futuro do ensino artístico, consolidando a relevância e o impacto desta investigação.

A partir disso, esse texto organiza-se conforme as seguintes seções: a primeira, apresenta um panorama histórico do ensino de arte no Brasil, desde o período jesuítico até a promulgação da LDB de 1996; a segunda, analisa as legislações e diretrizes contemporâneas que regulam o ensino da disciplina, discutindo avanços e retrocessos recentes; a terceira, expõe os procedimentos metodológicos empregados na elaboração da pesquisa do Estado da Arte; a quarta, discute os principais estudos selecionados, evidenciando abordagens teóricas e

metodológicas no ensino de arte; por último, as considerações finais retomam os pontos centrais do trabalho e propõem direções para futuras investigações.

2. O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: UM OLHAR PREGRESSO À LDB nº 9.394/96

Ao considerarmos a história do Brasil, temos as primeiras experiências com o ensino de arte ainda na ordem jesuítica, a partir de 1549, que incluía em seu plano de educação o ensino de música — com canto orfeônico e música instrumental — com o intuito de catequizar os povos originários. Subtil (2011) infere que a utilização deste tipo de educação servia para atrair, prender e conquistar os sentidos dos ditos homens livres e pouco afeitos ao trabalho intelectual. Conforme a articulista, “Houve nesse momento uma evidente desconsideração dos sons, pinturas, ritmos próprios de uma cultura também milenar” (Subtil, 2011, p. 244). Após as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal e a consequente expulsão dos jesuítas em 1759, houve uma abertura para o ensino de arte no país com as conhecidas aulas régias. Não obstante, o modelo de escola e a concepção de educação implantados pelos jesuítas permaneceram, o que originou uma discriminação com relação ao trabalho manual e como efeito, dificultando o avanço da arte e da educação pela arte. Como afirma Ana Mae Barbosa (1978, p. 22-23), o Seminário Episcopal de Olinda, principal instituição educacional para disciplinas não relevantes para os jesuítas – Ciências, Técnica e Artes Manuais – fundado em 1800 por Azevedo Coutinho e que mais tarde substituiria o Colégio Real dos Jesuítas, incluía em seu currículo uma Aula Régia de Desenho e Figura cuja metodologia pautava-se nos princípios neoclassicistas.

Com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1816, e a consequente mudança do Brasil de colônia para sede de governo de Portugal, houve uma série de melhorias na infraestrutura e na organização do ensino superior, antes mesmo de se investir nos ensinos primários e secundários⁶. A Missão Artística Francesa, liderada por Joachim Lebreton e composta por artistas e artesãos franceses, chegou ao Rio de Janeiro junto à família real portuguesa, em 1816, com o objetivo de organizar o ensino de arte e modernizar a cidade segundo padrões arquitetônicos europeus. Defensores do neoclassicismo, os membros da

⁶ Este fato pode ser constatado ainda hoje na educação brasileira, tendo em vista a maior concentração de recursos financeiros ser destinada ao ensino superior em relação à educação básica. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil investiu cerca de 75% dos recursos financeiros destinados à educação no ensino superior, contra 14% na educação básica (OCDE, 2020). No último relatório *Education at a Glance 2024* divulgado pela OCDE, mostra-se que no Brasil, entre 2015 e 2021, houve uma queda de 2,5% ao ano do gasto público com a educação. Para saber mais acesse: [Education at a Glance 2024 | OECD](#).

Missão impuseram uma estética que entrou em choque com o estilo barroco colonial, que aqui havia, devido ao preconceito europeu. Como destaca Rosa Iavelberg (2003, p. 110), o barroco brasileiro foi considerado “menor” por ser popular, enquanto o neoclássico estava atrelado à elite cortesã. Essa imposição apagou em grande parte a produção artística dos caboclos, quase extinguindo sua presença em território brasileiro. Ainda assim, a adesão da população à nova estética acadêmica foi limitada.

Assim sendo (Sodré, 1972, *apud* Barbosa, 2002, p. 20), explicita que os discípulos daquele novo estilo eram pouco numerosos e recrutados com dificuldade. Além disso, completavam sua formação na Europa e seguiam submissamente os modelos estrangeiros, reforçando, assim, o traço marcante de uma cultura transplantada e alienada, cujas influências externas eram fundidas e confundidas. A partir desse rompimento com a arte colonial e popular, houve um expressivo afastamento do público em geral dos fazeres artísticos.

Afastando-se a arte do contacto [*sic*] popular, reservando-a para *the help few* e os talentosos, concorriam-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (Barbosa, 1978, p. 20).

Este fato ficou oficializado no Decreto de 12 de agosto de 1816, no qual D. João VI estabelece o ensino artístico no Brasil, caracterizando a arte como uma atividade sem significado em si mesma e resumindo-a em um acessório com serventia para uma possível transformação nos mais diversos setores da sociedade. Na segunda metade do século XIX, com a já mencionada “Virada Industrial”, houve um processo de discussão a respeito da necessidade de se aplicar o conhecimento artístico como aliado do desenvolvimento industrial e econômico brasileiro. Assim, a arte como técnica e com ciência passa a ser introduzida na educação primária e secundária entre o final do século XIX e início do século XX, tendo o desenho geométrico como uma das mais importantes disciplinas do currículo. É nesse cenário que ocorre o fortalecimento dos ideais liberais e positivistas na política nacional, os quais, desde 1870, já vinham servindo para forjar as diretrizes da educação no Brasil. Os liberais, alinhados ao pensamento de John Dewey, combatiam os conhecimentos dogmáticos da escola tradicional e o aristocratismo, tendo figuras como Rui Barbosa entre seus maiores defensores. Por outro lado, os positivistas identificavam-se com certos aspectos do pragmatismo, moldando, a seu modo, a educação do período.

Na contramão do positivismo e do conservadorismo nacionais, surge a Semana de Arte Moderna, em 1922, considerada um marco revolucionário que reuniu artistas, literatos e intelectuais em prol de mudanças no cenário artístico e cultural brasileiro, estabelecendo o que

Barbosa (2015) nomeou como a primeira fase da Virada Modernista. Uma década depois, na esteira desse movimento de renovação cultural, é lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, um documento que defendia a escola pública, gratuita, laica, obrigatória e universal, fundamentado especialmente no pragmatismo Deweyano. Entretanto, apesar do espírito revolucionário da época, o ensino artístico ainda se dava, em grande parte, de modo tradicionalista, “a ostentar um caráter filosófico e humanista, mas ainda preocupado em promover a reprodução de padrões e modelos das culturas predominantes” (More, 2008, p. 27).

Por outro lado, uma grande modificação no campo das pesquisas, em psicologia, veio se somar aos Movimentos Modernista e Escolanovista, beneficiando a educação brasileira ao destacar o foco da transmissão do saber para o interesse dos sujeitos em aprender. Sendo assim, a psicologia divulgava que a criança deveria ser considerada um ser singular que tem características e modos de aprender próprios, devendo o ensino partir do interesse do aluno para satisfazer suas necessidades.

No ensino de arte, dentro dessa concepção derivada da pedagogia renovada, substituía-se a cópia pela livre expressão e, da reprodução das obras passou-se à criação e experimentação. Nesse sentido foi de fundamental importância o livro *Art as experience* de Dewey (1980) que apropriado pelos educadores escolanovistas tornou-se um dos pilares das propostas de educação para as crianças (Subtil, 2011, p. 245).

Essa obra de Dewey, *Arte como experiência* (1980) vem respaldar a relevância que as experimentações agregam para as aprendizagens das crianças, mencionando ainda que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Dewey, 1980, p. 122). O que significa dizer que o contato entre esses dois elementos constitui a totalidade da experiência vivida, a qual possui um padrão e uma estrutura. Ainda na década de 1940, frente às recentes transformações ocorridas na conjuntura política, as inaugurações do Museu de Arte de São Paulo (MASP), do Museu de Arte Moderna (MAM) e do Museu de Arte do Rio de Janeiro, em 1947-1948, configuraram-se como grandes conquistas culturais do Brasil, marcando um retorno do pensamento escolanovista para o cenário político-cultural. Também em 1948, o artista e educador Augusto Rodrigues funda Escolinha de Arte do Brasil (EAB), que mais tarde se espalharia pelo país, empreendendo um movimento em prol da educação pela arte, tendo a livre expressão como seu objetivo primordial e figurando como um dos únicos espaços de formação em arte até a década de 1970.

Os ares desses movimentos artísticos, educacionais e políticos que pregavam a modernização do pensamento nacional e a democratização do país, desembocaram na promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece o

papel do Estado na educação e o caráter humanístico do ensino e a formação do aluno. Esta Lei propôs também uma organização do currículo escolar compreendendo disciplinas e práticas educativas, entre elas a arte. Sobre isso, Ferraz e Fusari (2009, p. 50-51) afirmam que “Com essa nova dimensão, a Arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizados e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar ‘personalidade’ e hábitos dos adolescentes”. Já durante a segunda fase da “Virada Modernista”, o Brasil vivia sob a Ditadura Militar, período em que o pensamento dominante evidenciava a tendência educacional tecnicista. Tendência esta que, principalmente, a partir da década de 1970, passou oficialmente a fazer parte da reforma educacional que deu origem à nossa segunda LDB, Lei nº 5.692/71, que tinha entre seus objetivos adaptar a educação brasileira ao modelo socioeconômico desenvolvimentista-tecnista implantado no país.

Na “Pedagogia Tecnicista”, o professor tende a ser responsável por seu planejamento, que deve se mostrar competente e incluir os elementos curriculares essenciais: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. a dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois o *elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso* (Ferraz, Fusari, 2009, p. 52).

Considerada o marco da pedagogia tecnicista no Brasil, a Lei 5.692/71 incluiu a arte no currículo escolar com o título de “Educação Artística”, entretanto, considerada apenas como uma “atividade educativa” e não um componente curricular. Gomes e Nogueira (2008, p. 585) consideram que esta lei trouxe um “avanço, tanto pelo aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos”. Contudo, a referida lei trouxe também inúmeros problemas para o ensino em seu conjunto, dentre eles: a imposição das concepções tradicional e tecnicista; a ideia pedagógica do “saber construir” com ênfase nos aspectos técnicos; o descompromisso com as linguagens artísticas que se transformam em meras atividades; a falta de formação de professores para o ensino de arte; e a supervalorização da dimensão técnica da educação em detrimento do conhecimento humanístico.

Segundo Barbosa (2015), a década de 1980 inaugurou a “Virada Pós-Moderna”, momento em que pesquisadores e educadores são tomados pelo desejo de redefinir o papel da escola em relação às mudanças sociais e culturais, tendo como principal ponto de partida o desenvolvimento de uma concepção de educação capaz de atender às demandas da realidade brasileira. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (2009, p. 54) argumentam que naquele período os professores haviam se conscientizado “de como a escola se configura no presente, com vistas a transformá-la no rumo ao futuro”. Foi naquele contexto, especificamente no final da década de 1980, que Ana Mae Barbosa sistematizou sua conhecida Proposta Triangular, baseada nas

ideias de John Dewey, Elliot Eisner, Paulo Freire, entre outros, juntando em uma só concepção de ensino a leitura da obra de arte, a contextualização da arte e fazer artístico. Segundo ela, era necessário:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (Barbosa, 1994, p. 35).

Como visto, Ana Mae Barbosa defende um ensino de arte através da própria arte pautado por uma aprendizagem interdisciplinar e multiculturalista. Para ela, é fundamental que no processo de ensino e aprendizagem haja a integração do fazer artístico com a contextualização histórica e a leitura da obra de arte, sem que ocorra uma ordem pré-estabelecida entre esses três eixos na prática de ensino. A partir da década de 1990 há um amadurecimento do movimento Arte/Educação em consonância com ideias educacionais transdisciplinares advindas dos Estudos Culturais, do pensamento estético pós-estruturalista e das pesquisas decoloniais, por exemplo. Não obstante, há o avanço dos princípios neoliberais sobre as questões educacionais em âmbito global, os quais são agregados às leis educacionais e aos documentos curriculares brasileiros, momento em que se promulga a terceira e vigente LDB, Lei nº 9.394/96, que estabelece a Arte como componente curricular em todos os níveis de educação básica.

3. O ENSINO DE ARTE À LUZ DA LDB nº 9.394/96, DOS PCN E DA BNCC

Promulgada 25 anos após a LDB de 1971 e prevista na Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96 foi resultado de mobilizações políticas e populares, manifestações, audiências, debates, abaixo-assinados, documentos e protestos de intelectuais da área educacional, que ansiavam por uma educação digna, cidadã, democrática, não tecnicista e capaz de abranger todos aqueles que faziam parte da sociedade brasileira. Relatada pelo historiador e antropólogo Darcy Ribeiro, a Lei 9.394 acabou sofrendo influências das políticas educacionais neoliberais internacionais acatadas pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

No que tange ao ensino de arte, a referida Lei apresenta poucos, mas importantes pontos para levarmos em consideração. Em seu segundo princípio para o ensino, o texto legal estabelece a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996, p. 9). Ademais, além da mudança de nomenclatura para *Ensino de Arte* – que na LDB anterior era denominada *Educação Artística* –, a Lei nº 9.394/96, em sua

primeira versão, ditava 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” (Brasil, 1996). Posteriormente, este texto veio a sofrer alterações nos anos de 2010, 2016 e 2017, chegando à seguinte redação que se mantém até o momento: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017, p. 22).

Não obstante, apesar do avanço com a LDB de 1996, é perceptível que a situação da Arte, como componente curricular, não se alterou drasticamente em relação à que estava proposta anteriormente pela LDB nº 5.692/71, em decorrência da permanência do caráter polivalente. Outro ponto proeminente na LDB de 1996 é o Art. 24, alínea IV, no qual se lê:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV – Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (Brasil, 1996, p. 20).

Assim explicitado, a Arte assume ainda um aspecto de disciplina extracurricular, podendo ser exercida em regime de contraturno escolar. Um ponto que deve ser ressaltado é que nesta legislação, ainda no Art. 26, com a redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016, é especificado em seu parágrafo sexto que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º do artigo 26” (Brasil, 2016, p. 22). Uma vitória considerável, se levarmos em conta a ausência da Dança como conteúdo da então Educação Artística, que passou a integrar o currículo da disciplina apenas após a publicação dos PCN-Arte, em 1997. Relativo ao Ensino Médio, a LDB de 1996 aborda por meio da Lei nº 13.415, de 2017, que a Base Nacional Comum Curricular deveria incluir, obrigatoriamente, estudos e práticas de arte em consonância com Educação Física, Sociologia e Filosofia. Todavia, tal parágrafo foi revogado pela Lei nº 14.945, de 2024, que redefiniu as diretrizes para o Ensino Médio trazendo mudanças importantes na organização curricular, na distribuição de carga horária, bem como acrescentando os chamados “itinerários formativos”, com o objetivo de tornar essa etapa de ensino mais atrativa e relevante para os jovens — algo, porém, controverso, se considerarmos os problemas estruturais e pedagógicos das escolas públicas brasileiras.

Essas mudanças deixam ver que, mesmo com os avanços da LDB 9.394/96, o ensino de arte no Brasil continuou sendo alvo de incertezas e desacordos que só desvalorizam esta matéria nos contextos escolar e social. Prova disso é a falta de oferta das quatro linguagens

artísticas no currículo das escolas, o que mostra uma negação ao acesso dos saberes artísticos para crianças e jovens do país, especialmente das escolas públicas.

Em face destas e de outras problemáticas no ensino de arte, foram criados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* como forma de contribuir com a LDB para a sistematização do conhecimento nesta matéria, “com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (Brasil, 1998, p. 5), como destaca o então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza no texto “Ao Professor” que abre o referido documento. Entretanto, apesar de os PCN-Arte representarem um avanço no tratamento do ensino de arte, pesquisas já constataram que a Arte, como componente curricular, ainda continua sendo ministrada de modo desarticulado com as metodologias do ensino artístico nas escolas brasileiras.

Embora não esteja explícito, é fato que do ponto de vista metodológico os PCN-Arte estão calcados na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, considerando que no próprio documento afirma-se que “o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (Brasil, 1998, p. 49). Importa salientar que, na Proposta Triangular, esses eixos aparecem originalmente sob as seguintes denominações: fazer artístico, leitura de arte e contextualização.

Já a *Base Nacional Comum Curricular*, homologada em 2017 e tornada obrigatória para a formulação dos currículos das redes educacionais públicas e privadas em 2020, estrutura-se nas chamadas “Áreas do conhecimento”, sendo a área de Linguagens a que abriga o componente curricular Arte, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. O primeiro problema a ser apontado nessa estrutura é que a Arte não se consolida no documento como um campo epistemológico próprio e autônomo, como deveria ser. Este fato indica um retrocesso quando comparado ao que preconiza a LDB de 1996 e aos próprios PCN-Arte. Nestes termos, segundo Bortolucci *et al.* (2020, p. 103) “O ensino de arte passou a não ser obrigatório nas escolas da rede pública estadual, sendo que o documento também deixou por conta da escola a seleção do docente da linguagem específica que se atende por ‘regente’”. Atrelado a esse problema, arte/educadores receiam que a disciplina possa ser encarada como um mero acessório de outras, como muitas pesquisas já têm constatado. É diante de tal cenário que a BNCC (2018) se configura como um escrito deficitário na medida em que desvaloriza as linguagens artísticas e aborda o ensino de arte de modo genérico, sem espaço para expressão crítica e emancipadora do aluno.

Isto posto, é incontestável que as contradições persistem no que diz respeito às leis e documentos que regem este ensino no país. Enquanto que na LDB 9.394/96 houve um progresso ao estabelecer a Arte como componente curricular obrigatório e teve, finalmente, uma ênfase metodológica nos PCN-Arte, ao ser definida como uma linguagem própria, com formas específicas de expressão e comunicação; a BNCC retoma o viés tecnicista e generalista da educação artística e contribui para a desvalorização das práticas artísticas nos espaços escolares. No entanto, convém apontar que ambos – PCN-Arte e BNCC – são alvos de praticamente as mesmas críticas no que se refere ao reconhecimento no currículo, e permanecem no centro de debates que refletem preocupações legítimas quanto aos rumos que o ensino de arte vem tomando no país. Portanto, é mais que urgente refletirmos criticamente sobre os impactos que as legislações e documentos curriculares acarretaram no ensino de arte na educação brasileira.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração deste artigo, utiliza-se a abordagem qualitativa, com base em pesquisa documental, definida como “uma modalidade de pesquisa, no campo das Ciências Humanas e Sociais, que tem, como objeto de investigação, documentos, em um sentido mais amplo, fontes de informação” (Dameão *et al.*, 2023, p. 8-9). Ademais, foi realizado um levantamento bibliográfico para a elaboração do Estado da Arte com vistas a salientar as principais publicações acadêmicas sobre o ensino de arte no Brasil entre 1996 e 2024. Uma pesquisa de Estado da Arte tem por objetivo

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

Para organizar de modo mais sistemático o apanhado, o processo de pesquisa foi esquematizado contemplando os seis passos propostos por Soni e Kodali (2011). Assim sendo, o percurso iniciou-se com a definição do problema; a definição de estratégias de pesquisa estabeleceu-se mediante a escolha das bases de dados, do recorte temporal e dos descritores; consolidou-se os critérios para exclusão de trabalhos; houve a seleção dos estudos para a construção do Estado da Arte; constituiu-se a análise das fontes por meio da abordagem qualitativa; e, por fim, apresentação dos resultados. O Quadro 1, abaixo, evidencia bem esse processo.

Quadro 1 - Detalhes da metodologia de revisão sistemática bibliográfica baseada em Soni e Kodali (2011)

Passos	Descrição	Objetivo
1- Definição do problema de pesquisa	Qual o quadro vigente das produções acadêmicas sobre as concepções e metodologias de ensino de arte na pesquisa educacional brasileira, especialmente após a promulgação da LDB nº 9.394/96?	Construir um Estado da Arte do ensino artístico desde a homologação da referida Lei até os dias atuais, visando destacar as principais teses, dissertações e artigos publicados no país que abordam as concepções e metodologias deste tipo de ensino.
2- Estratégia do estudo	Bases de dados: <i>Google Scholar, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES;</i> Recorte temporal: Publicações que compreendem os anos de 1996 a 2024; Descritores: Ensino de arte na educação brasileira, Educação artística na educação brasileira e Ensino artístico na educação brasileira. Com a adição dos termos Concepções e Metodologias em cada pesquisa.	Selecionar publicações nos sites citados, com os descritores e período mencionados.
3- Definição de critérios de exclusão	Todos os estudos que não colaboraram para a discussão sobre as concepções e metodologias do ensino de arte.	Evitar trabalhos que não contemplem o propósito da pesquisa.
4- Seleção de estudos	Todos os estudos que cooperam para o entendimento do cenário das publicações acadêmicas que abordam as concepções e metodologias do ensino de arte.	Selecionar trabalhos que possibilitem o propósito da pesquisa de abordar as concepções e metodologias do ensino de arte.
5- Análise dos estudos	Leituras integrais, resumos, fichamentos com destaques, mapas mentais, apontamentos críticos e interpretativos das produções.	Mapear os principais enfoques das publicações acadêmicas sobre o escopo da pesquisa.
6- Apresentação dos resultados	Elaboração de um Estado da Arte com o panorama das principais pesquisas publicadas no país que abordam as concepções e metodologias do ensino	Exibir as principais discussões em torno das concepções e metodologias do ensino artístico.

	de arte.	
--	----------	--

Fonte: Elaboração da autoria a partir do trabalho de Soni e Kodali (2011).

Para compor esse estudo foram utilizados trabalhos obtidos a partir da busca com os descritores nos endereços eletrônicos anteriormente apontados, durante os meses de novembro de 2024 a abril de 2025. Considerando a grande quantidade de trabalhos, especialmente na plataforma do *Google Scholar*, a pesquisa precisou ser delimitada pela aplicação dos filtros “artigos de revisão” e “páginas em português”. Além disso, especificamente no Portal Periódicos da CAPES, foram utilizados os filtros “acesso aberto”; “produção nacional” e “revisado por pares”. Nos três sites de pesquisas foi estabelecido o período de “1996-2024”.

Quadro 2 - Resultados das pesquisas nos bancos de dados de acordo com os descritores e aplicação dos filtros

Descritores	Portal Periódicos da CAPES	Google Scholar	Scielo
Ensino de arte na educação brasileira concepções	78	5.470	0
Ensino de arte na educação brasileira metodologias	73	7.510	1
Educação artística na educação brasileira concepções	3	752	0
Educação artística na educação brasileira metodologias	1	811	0
Ensino artístico na educação brasileira concepções	1	396	0
Ensino artístico na educação brasileira metodologias	0	411	0

Fonte: Elaboração da autoria a partir das pesquisas nos bancos de dados de acordo com os descritores e aplicação dos filtros

Após a leitura dos títulos das pesquisas, foram selecionados 77 trabalhos do Portal Periódicos da CAPES, 52 do *Google Scholar* e 1 do *Scielo*, totalizando 130 trabalhos. Com base na leitura dos resumos e aplicação dos critérios de exclusão e inclusão descritos nos passos 3 e 4, respectivamente, do primeiro quadro, foram selecionados 3 estudos que abordam

concepções da primeira plataforma, 1 da segunda e nenhum da última. Em relação às produções que versam sobre as metodologias do ensino artístico, nenhuma pesquisa do Portal Periódicos da CAPES, 2 do *Google Scholar* e nenhuma do *Scielo*.

Quadro 3 - Produções acadêmicas que abordam as concepções e metodologias do ensino artístico na educação brasileira

Tipo de trabalho	Título	Autor(es)/Ano	Enfoque	Banco de dados
Artigo	A importância da arte/educação como metodologia no processo de ensino aprendizagem: uma revisão bibliográfica	Regiane Medeiros da Silva Camilo <i>et al.</i> / 2020.	Metodologias	<i>Google Scholar</i>
Artigo	Ensino das artes visuais e as metodologias ativas: uma visão crítica-reflexiva	Marinilse Netto / 2022.	Metodologias	<i>Google Scholar</i>
Artigo	A música e outras artes: uma revisão histórica	Túlio Alberto Martins de Figueiredo; Alberto Carlos de Souza / 2013.	Concepções	<i>Google Scholar</i>
Artigo	A arte nas escolas-parque de Brasília: concepções do trabalho pedagógico	Rafaella Lira Silva dos Santos de Vasconcelos; Ingrid Dittrich Wiggers / 2020.	Concepções	Portal de Periódicos da CAPES
Artigo	Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II	Wilson Cardoso Junior; Vera Maria Ferrão Candau / 2018.	Concepções	Portal de Periódicos da CAPES
Artigo	Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do	Mateus Silva dos Santos; Caroline Caregnato / 2019.	Concepções	Portal de Periódicos da CAPES

	ensino da arte			
--	----------------	--	--	--

Fonte: Elaboração da autoria a partir do levantamento de trabalhos nas plataformas digitais.

A seguir, serão discutidos esses estudos, com o objetivo de compreender o panorama das publicações acadêmicas sobre as concepções e metodologias do ensino de arte na educação brasileira, considerando o impacto das legislações.

5. PANORAMA DAS CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DO ENSINO ARTÍSTICO

Observa-se, a partir da revisão de literatura e dos dados levantados, que a concepção tradicional⁷ de ensino artístico – centrada em técnicas, reprodução e ausência de criticidade – ainda se faz fortemente presente. Essa permanência, já alertada por Ana Mae Barbosa em seus estudos, revela que a ruptura com modelos ultrapassados não foi, de fato, concretizada em boa parte das escolas brasileiras. Santos e Caregnato (2019, p. 82) discorrem bem a respeito desse tema ao afirmarem que:

Embora a Educação Artística não tenha abandonado a escola do ponto de vista oficial, na prática ela esteve (e, infelizmente, ainda está) ausente da vida da maioria dos estudantes, uma vez que foi trabalhada pelos sistemas de ensino de forma superficial, como atividade secundária, acarretando em práticas insuficientes para promover a aprendizagem de conhecimentos artísticos.

Embora existam tentativas de romper com esse tipo de ensino técnico-reprodutivista, as pesquisas analisadas demonstraram que tais iniciativas ainda são pontuais e encontram resistência tanto na formação docente quanto no próprio sistema educacional. Uma crítica recorrente nos trabalhos acadêmicos é a de que o ensino de arte ainda se mantém atrelado a práticas descontextualizadas, que desconsideram as dimensões histórica, crítica e sensível da criação artística, demonstrando ser apenas “práticas fragmentadas comumente exploradas” (Vasconcelos, Wiggers, 2020, p. 560).

Outro ponto fundamental abordado neste estudo é o impacto das legislações recentes sobre o ensino de arte, especialmente a que trata da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que retirou a obrigatoriedade da disciplina na educação básica. Tal mudança representa um retrocesso significativo, pois desvaloriza os conteúdos artísticos como componentes essenciais para a formação integral dos estudantes. Retomando a pesquisa de

⁷ Neste trabalho o termo Tradicional obtém o significado leigo estipulado por Dermeval Saviani ao estabelecer duas vertentes à Pedagogia Tradicional: religiosa e leiga. Concebemos assim tal significação como sinônimo de “não clerical” (Saviani, 2021).

Santos e Caregnato (2019), podemos destacar que a situação atual das artes na escola não se distancia daquela apresentada pela LDB nº 5.692/71, na qual a disciplina vive sob a constante ameaça de ser posta de lado ou utilizada apenas como um acessório, visando a uma formação voltada meramente ao mercado de trabalho. Com isso, existe a necessidade de debater a permanência do ensino de arte na sociedade contemporânea.

Para além das diversas críticas construídas a respeito do modelo de reforma proposto e às condições em que essa reforma foi apresentada, é necessário que voltemos a debater a importância do ensino de Arte em uma sociedade como a atual, impregnada pelos ideais do neoliberalismo e do crescimento econômico, que promove o pensamento da escola como um mercado – ampliando sua privatização, transformando-a em ensino profissionalizante, diminuindo seu compromisso com a promoção da capacidade crítica (Santos, Caregnato, 2019, p. 80).

Esse debate revela não apenas a fragilidade das políticas públicas voltadas para o ensino artístico, mas também a dificuldade em consolidar propostas pedagógicas mais críticas e significativas, como a da Proposta Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Embora sua proposta tenha contribuído para a valorização da arte como área do conhecimento e defendido a importância da leitura, da contextualização e do fazer artístico, ainda não está plenamente incorporada nas práticas escolares, considerando a falta de formação específica na área da maioria dos professores que ministram este componente nas escolas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponíveis no Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2022, os componentes curriculares com os menores percentuais de professores com formação adequada nos anos finais do Ensino Fundamental foram Língua Estrangeira e Arte. A disciplina artística apresentou um percentual alarmante, equivalente a menos da metade das docências adequadas (48,6%). Já no Ensino Médio, ainda que a disciplina de Arte tenha registrado o maior crescimento no percentual de adequação da formação docente (29,3 pontos percentuais), ainda assim alcançou menos de 60% de docentes com formação adequada em 2022 (Brasil, 2022).

É importante destacar, também, os resquícios do escolanovismo presentes no ensino de arte nas escolas do país. Inspirado no pragmatismo estadunidense, esse movimento foi, em muitos contextos, interpretado de forma equivocada: ao invés de promover uma mediação reflexiva, deixou o aluno “livre” sem oferecer suporte teórico ou histórico. Isso resultou em práticas desestruturadas, sem intencionalidade pedagógica clara, que pouco contribuíram para a formação crítica dos estudantes. Nesse cenário, a proposta de Ana Mae Barbosa se estabelece como um contraponto necessário. As artes, nesse sentido, são entendidas como linguagens, experiências e conhecimentos – não apenas como produtos ou objetos de decoração.

A pesquisa reforça a urgência de se repensar tal ensino no Brasil. A presença das linguagens artísticas nos currículos precisa ser garantida e valorizada, não apenas como uma atividade expressiva, mas como um campo de saber que forma sujeitos sensíveis, críticos e criadores. Embora se saiba que o principal referencial teórico do escolanovismo é o filósofo John Dewey, retomar seu pensamento e sua concepção de “arte como experiência”, da maneira como fez Ana Mae Barbosa, tornou-se essencial para a valorização da arte na educação brasileira a partir do final do século XX. Em relação a essa concepção de arte como experiência, Vasconcelos e Wiggers (2020) descrevem as experiências ocorridas nas escolas-parques de Brasília e pontuam que o:

Ensino de arte nas escolas-parque de Brasília ajudam a (re)construir a história do ensino de arte na capital brasileira, a (re)pensar os trabalhos pedagógicos experimentados nesses espaços e a reinventar junto à utopia de Teixeira possibilidades para essas instituições nos dias atuais, valorizando a arte como uma área do conhecimento fundamental para a formação de seres humanos íntegros e ativos, aptos a viver em um mundo complexo (Vasconcelos, Wiggers, 2020, p. 563).

De acordo com Figueiredo e Souza (2013), a concepção pedagógica contemporânea acerca da arte está profundamente ancorada na indissociabilidade entre educação e cultura. Os autores ressaltam que o componente curricular Arte carrega em si um forte valor cultural, constituindo-se como espaço de expressão, reflexão e geração de sentidos vinculados ao contexto social, político e histórico dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa abordagem reconhece as artes não apenas como fazeres técnicos ou estéticos, mas como práticas culturais significativas capazes de promover o diálogo com as realidades e identidades dos estudantes, valorizando, assim, suas experiências e visões de mundo. Práticas culturais que devem ser relevantes, enraizadas na vivência, identidade e diversidade cultural dos estudantes, podendo incluir a produção de murais ou grafites, apresentações musicais, oficinas de teatro, projetos de dança, produção audiovisual, confecção de artesanato, rodas de conversa e recitações de poesia. Desse modo, a inserção das artes no currículo escolar assume um papel transformador, ao mediar a construção do conhecimento a partir da diversidade cultural e da leitura crítica da sociedade.

Arelado ao aspecto da cultura, um ponto a ser considerado no ensino artístico diz respeito à interculturalidade. Junior e Candau (2018), ao realizarem um estudo de caso sobre o ensino de artes visuais no Colégio Pedro II, buscaram compreender como se constrói uma perspectiva de educação intercultural no contexto dessa disciplina. Como principal conclusão, os autores destacam o papel fundamental de professores e professoras na desconstrução da

lógica monocultural ainda presente no ambiente escolar, apontando para a necessidade urgente de práticas pedagógicas que promovam a interculturalidade no ensino de artes visuais.

Por fim, o estudo também evidencia a urgência de se repensar a base identitária docente, muitas vezes marcada por um etnocentrismo consolidado durante a formação inicial de professores/as de artes. Esse saber, segundo os autores, ainda reproduz uma forte tendência eurocêntrica, que privilegia referências artísticas ocidentais em detrimento da diversidade cultural brasileira, incluindo as produções indígenas, afro-brasileiras e populares. Essa crítica, embora centrada nas artes visuais, se estende de maneira pertinente às demais linguagens artísticas – como a música, o teatro e a dança –, que igualmente enfrentam desafios relacionados à valorização da pluralidade cultural no contexto escolar. Promover a interculturalidade em todas essas linguagens implica reconhecer e incorporar os saberes e expressões de diferentes grupos sociais e étnico-culturais, superando visões hegemônicas e abrindo espaço para uma educação artística mais democrática, crítica e inclusiva.

No que diz respeito às metodologias de ensino atualmente vigentes na área da Arte/Educação, ainda é possível observar uma forte presença de práticas viciadas nas metodologias tradicionais leigas, muitas vezes revestidas de um pretenso liberalismo pedagógico mal compreendido por parte de alguns docentes. Essa confusão conceitual leva à adoção de abordagens pedagógicas que, apesar de parecerem inovadoras, ainda perpetuam ações didáticas centradas no professor e em conteúdos estanques, principalmente relacionados à cultura eurocêntrica.

Por exemplo, há professores de arte da escola pública que se sentem orgulhosos em dizer que são “liberais” porque agem em sala de aula de forma aberta e democrática, dando total liberdade aos seus alunos. Eles desconhecem o verdadeiro sentido da palavra. Isso se dá, muitas vezes, porque as escolas contratam pessoas sem preparo nenhum para ministrar aulas de arte (Camilo *et al.*, 2020, p. 4).

Apesar de não compor a seleção de produções, em trabalhos como o de Araújo (2023), é possível destacar que as linguagens artísticas são ministradas a partir de metodologias específicas e individuais, em que o professor se apropria de elementos de improvisação, fazendo uso de materiais de desenho e pintura, câmeras fotográficas, aparelho de som, jogos teatrais e utiliza-se “gambiarras metodológicas” (p. 365). Ao tratar especificamente sobre o ensino de teatro, sua pesquisa também aponta os problemas estruturais significativos que remetem diretamente a essas metodologias: a falta de espaço físico adequado para a realização das aulas, a superlotação das salas e a escassez de formação, recursos didáticos e materiais. Esses fatores comprometem a efetividade do trabalho docente e dificultam a construção de uma prática pedagógica realmente significativa e transformadora.

Apesar desses entraves, é possível identificar em alguns estudos uma intenção genuína, por parte dos professores, de superação desses desafios. Nota-se uma busca por romper com modelos de ensino pautados no academicismo e no tradicionalismo cada vez mais incompatíveis com as demandas da contemporaneidade. Nesse sentido, destacam-se práticas interdisciplinares que vêm ganhando espaço e reconhecimento, nas quais as artes se articulam com outras áreas do conhecimento, como Biologia, Matemática, Educação Física, Química, Geografia e História. Essa articulação interdisciplinar representa um avanço relevante, pois favorece a construção de saberes integrados e potencializa o papel das artes na formação crítica e sensível dos estudantes (Oliveira, Wagner, 2021; Lima, 2021; Pelição *et al.*, 2021; Feitosa, 2021; Brasileiro, 2010; Oliveira, 2022; Ramos, Bezerra, 2021).

Paralelamente, alguns trabalhos vêm apontando caminhos inovadores e criativos que dialogam diretamente com o pensamento artístico. Dentre essas inovações, destaca-se o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de arte, o que se mostra cada vez mais necessário no contexto escolar contemporâneo (Sasso Laureano *et al.*, 2020; Pereira, Domingo, 2018; Sampaio, 2021; Habowski *et al.*, 2020). Embora ainda se observe uma permanência de práticas herdadas das décadas de 1970 e 1980, torna-se urgente incorporar os recursos tecnológico-digitaes às metodologias de ensino, não apenas como recursos didáticos, mas como linguagens artísticas e meios de expressão e comunicação.

Outro aspecto importante refere-se à inclusão das artes no processo educativo de pessoas com deficiência. Apesar de ainda pontuais, esses trabalhos são fundamentais e precisam ser ampliados e efetivados tanto no meio acadêmico quanto nas práticas escolares cotidianas (Silva, 2024; Muniz, Okimoto, 2021; Oliveira *et al.*, 2023; Oliveira, Mendonça, 2017).

Retomando os estudos selecionados, Netto (2022) destaca a relevância do ensino de artes visuais articulado às metodologias ativas (MAs), considerando as transformações socioculturais e as novas demandas impostas ao campo educacional contemporâneo. A autora investiga os fundamentos conceituais dessas metodologias e analisa, de maneira crítica, relatórios de estágio que evidenciam sua aplicação em práticas pedagógicas. Os dados revelam como as MAs têm sido incorporadas em atividades artísticas e na dinâmica das aulas de artes visuais, promovendo maior interação e engajamento dos estudantes. Embora defenda a adoção das metodologias ativas, a articulista adverte que sua eficácia não está garantida apenas por seu caráter inovador. Segundo a autora:

As metodologias ativas, por mais promissoras que sejam por si só, não garantem processos de ensino e de aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo, que promovam a motivação e o protagonismo estudantil e que conciliam momentos

de reflexão e de criação. É preciso que estejam adequadas aos objetivos propostos e tenham o engajamento do professor na organização, mediação e leitura dos resultados obtidos (Netto, 2022, p. 19).

Desse modo, é possível afirmar que o sucesso das metodologias ativas no ensino das artes visuais depende da intencionalidade pedagógica, do planejamento coerente com os objetivos educacionais e da atuação consciente e reflexiva do docente como mediador do processo de aprendizagem.

Em síntese, embora o panorama atual da Arte/Educação ainda revele resquícios de retrocessos metodológicos e conceituais, é possível identificar experiências promissoras e transformadoras. Essas práticas demonstram que há um caminho em construção, no qual as Artes podem – e devem – ser pensadas como elementos centrais na melhoria da qualidade da educação. O presente estudo, ao oferecer esse panorama, tenta contribuir para o debate e reafirma a importância das artes como eixos estruturantes de uma formação humanizadora, crítica e plural.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de construir um Estado da Arte do ensino artístico desde a homologação da referida Lei até os dias atuais, visando destacar as principais teses, dissertações e artigos publicados no país que abordam as concepções e metodologias deste tipo de ensino, este trabalho procurou evidenciar que o ensino de arte no Brasil, apesar de amparado por uma legislação educacional e por uma proposta curricular pretensamente modernas, ainda padece de valorização e de compreensão nos contextos escolar e social, não só por parte de professores e gestores não especialistas, mas, principalmente, do próprio campo político-ideológico hegemônico que manipula a educação brasileira. Observou-se, a partir da análise dos artigos estudados, que há uma recorrente discussão sobre a necessidade da presença da disciplina Arte nos currículos escolares, que implica também na importância para a formação integral dos alunos.

Ainda que nossas leis e documentos curriculares, como a LDB de 1996, os PCN-Arte e a BNCC, reconhecem a Arte como componente curricular obrigatório da educação básica, demonstrando, pelo menos em seus discursos, uma valorização de suas diversas linguagens, na prática, essa valorização ainda encontra barreiras históricas que remontam ao preconceito difundido desde o século XIX em relação aos fazeres artísticos populares. A partir disso, é possível perceber que, embora haja tentativas de promover um ensino artístico intercultural e

interdisciplinar, muitas escolas continuam com uma visão tradicional leiga e tecnicista acerca deste ensino. Um dos pontos críticos observados é a polivalência exigida de professores, que muitas vezes são responsabilizados por ministrar todas as linguagens artísticas sem a formação adequada em todas elas e em muitas vezes, em nenhuma delas. Outro aspecto preocupante é a forma como o ensino de arte é frequentemente reduzido a atividades pontuais e caricatas, associadas a datas comemorativas ou festividades, o que reforça ainda mais sua desvalorização perante a sociedade. Essa forma enviesada de conceber o ensino artístico, infelizmente, está presente tanto nas escolas quanto na própria sociedade, tendo como agravante as políticas públicas educacionais, que, muitas vezes, não garantem a carga horária, os recursos necessários para um ensino artístico de qualidade e, muito menos, a presença de professores especialistas nas escolas.

Ao analisar os estudos, observa-se que a crítica ao eurocentrismo no campo artístico é recorrente e, por vezes, severa. Contudo, é importante reconhecer que a conciliação entre elementos europeus e produções nacionais já ocorreu em diferentes momentos da história da arte no Brasil. Inicialmente, essa fusão deu-se de forma impositiva, no período colonial, quando a estética europeia foi incorporada às manifestações locais sem consenso, como no barroco luso-brasileiro, em que artesãos introduziram sutis marcas nacionais em obras encomendadas segundo padrões portugueses. No entanto, a partir do final do século XIX e, sobretudo, com o modernismo do século XX, essa integração passou a ser intencional, buscando criar uma linguagem artística brasileira. Movimentos como a Semana de Arte Moderna de 1922 exemplificam esse processo, em obras como *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, que utiliza temas e cores nacionais por meio de técnicas e linguagens das vanguardas europeias, ou nas composições de Carlos Gomes, Villa-Lobos e Mário de Andrade, que mesclaram referências eruditas europeias e expressões populares brasileiras.

No século XXI, com um repertório cultural ainda mais amplo e diversificado, o desafio não é simplesmente negar a herança europeia, mas repensá-la à luz de um cenário multicultural, intercultural e transcultural, incorporando também influências de outras matrizes culturais — africanas, indígenas, orientais, latino-americanas, entre outras. Essa perspectiva permite conceber um ensino de arte que valorize a pluralidade de referências, formando estudantes capazes de compreender e dialogar com diferentes patrimônios culturais, superando visões únicas e abrindo espaço para múltiplas narrativas estéticas.

Por fim, a análise dos trabalhos permitiu traçar um panorama das concepções e metodologias presentes no ensino de arte na educação brasileira contemporânea, revelando desde propostas mais criativas e inovadoras até práticas que permanecem presas a concepções

tradicionais leigas. Conclui-se, desse modo, que, embora haja avanços nas leis, especialmente na LDB 9.94/96, que reconheceu a Arte como componente curricular, e, pontualmente, nos documentos curriculares, a exemplo dos PCN-Arte, nos quais houve um enfoque no pluralismo cultural, e a BNCC, que evidenciou as quatro linguagens artísticas, é necessário repensar a formação inicial e continuada do docente em arte, para que possamos ter um ensino artístico tocado por práticas pedagógicas pertinentes às metodologias de ensino desta matéria, bem como para que este componente curricular seja, de fato, reconhecido como uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. da S. O ensino de teatro na rede pública da cidade do Rio de Janeiro: uma revisão sistemática da literatura. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 365–383, 2023.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BORTOLUCCI, A. B. F.; VALENZOLA, J.; COLETTI, C. M. N. O ensino da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revistas Publicadas FIJ** - até 2022, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 100–113, 2020.
- BRASIL. **Decreto do príncipe regente D. João VI, de 12 de agosto de 1816**. Concede pensões a diversos artistas que vieram estabelecer-se no país e institui a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. In: COLEÇÃO de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1816. p. 77–78.
- 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, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- 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, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 130 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 maio. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022** [online]. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2024, Edição 147, Seção 1, p. 5.

BRASILEIRO, L. T. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, SP, v. 16, p. 742–750, 2010.

CAMILO, R. M. da S.; ROSA, A. R. P. da; SILVA, E. M. da; TORO, P. C. H.; VITTORAZZI, L. V. D. A importância da arte/educação como metodologia no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão bibliográfica. **Revista Acadêmica Online**, São Paulo, v. 6, n. 35, p. e868–e868, 2020.

DAMEÃO, A. P.; FARIAS, G. dos S.; PEREIRA, P. S. Discussões sobre formação de professores e interdisciplinaridade: o que dizem as resoluções CNE/CP 2/2015 e CNE/CP 2/2019. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 11, n. 1, p. e23020, 2023.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

FEITOSA, R. A. Uma revisão sistemática da literatura sobre pesquisas na interface ciência e arte. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 6, n. 1, p. 1–20, 2021.

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

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

FIGUEIREDO, T. A. M. de; SOUZA, A. C. de. A música e outras artes: uma revisão histórica. **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, SP, v. 6, n. 16, p. 25–39, 2013.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. de 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. 583–595, 2008.

HABOWSKI, A. C.; MILBRADT, C.; CONTE, E. Arte-educação e computador: tendências e desafios. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 43, p. 515–541, dez. 2020.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JUNIOR, W. C.; CANDAU, V. M. F. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação (Santa Maria. Online)**, Santa Maria, RS, v. 43, n. 4, p. 721–740, 2018.

- LIMA, T. M. de. **Uma revisão bibliográfica das pesquisas sobre arte e matemática no periódico Educação Matemática em Revista**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Ciências: Matemática e Física) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, AM, 2021.
- MORE, Á. C. C. M. **Concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vigotski**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008.
- MUNIZ, J. P. S.; OKIMOTO, M. L. L. R. Imagens audiotáteis para estudantes cegos no ensino de artes: uma revisão bibliográfica sistemática. In: **Congresso Internacional de Design da Informação (CIDI), 10.; Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação (CONGIC), 10.**, 2021, São Paulo. Anais. São Paulo: Blucher, 2021. p. 394–406.
- NETTO, M. Ensino das artes visuais e as metodologias ativas: uma visão crítico-reflexiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, SC, v. 18, p. e0033–e0033, 2022.
- OECD. **Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling**. Paris: OECD Publishing, 2020. (Educational Research and Innovation).
- OECD. **Education at a Glance 2024: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2024.
- OLIVEIRA, C. M. de; WAGNER, C. Arte e ciência: uma revisão integrativa da literatura. In: ARAÚJO, C. L. de; MARINHO, J. C. B.; FERREIRA, W. B. (Org.). **E-book VI CONAPESC**, v. 1, p. 822–845. Campina Grande: Realize Editora, 2021.
- OLIVEIRA, M. D. L.; MOREIRA, L. A.; GRANADO, A. P.; SOBRINHO, A. B. F.; NEGREIROS, F. Educação inclusiva e ensino de Artes. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, SP, v. 40, n. 123, p. 403–416, 2023.
- OLIVEIRA, R. C. Arte e educação geográfica: possibilidades a partir de obras do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO). **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [s. l.], v. 12, n. 22, p. 05–24, 2022.
- OLIVEIRA, S. M. S.; MENDONÇA, S. R. D. Ensino de Arte & Escola Bilíngue: relato sobre experiência com a Proposta Triangular na Educação de surdos sob a perspectiva de Vygotsky. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, SC, v. 13, n. 2, p. 179–198, 2017.
- PELIÇÃO, C.; DORO, J. L. P.; PEREIRA, J. C. G. A importância da interdisciplinaridade entre Biologia e Arte para o ensino-aprendizagem de jovens alunos do ensino médio: uma revisão sistemática. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021.
- PEREIRA, E. M. A.; DOMINGO, R. P. O ambiente virtual de aprendizagem na educação básica: uma experiência com o EDMODO no ensino-aprendizagem de artes visuais. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, SP, v. 17, n. 1, 2018.
- RAMOS, E. C. S. S.; BEZERRA, C. W. B. A arte no ensino da Química: a linguagem que transforma. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 10, n. 13, p. e330101320942–e330101320942, 2021.
- SAMPAIO, J. C. de C. Educação: tecnologias, cultura hacker e ensino de artes. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 26, p. e260001, 2021.
- SANTOS, M. S. dos; CAREGNATO, C. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, SC, v. 14, n. 22, p. 078–099, 2019.

SASSO LAUREANO, R.; BERNARDI, G.; ZANKI CORDENONSI, A. Mapeando o uso de Jogos para o Ensino de Arte-Educação: uma Revisão sistemática de Literatura e Pesquisa Netnográfica. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020.

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

SILVA, A. E. de F. M. **A arte como potencializadora no desenvolvimento de funções psicológicas superiores em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão bibliográfica e relato de experiência**. 2024. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

SONI, G.; KODALI, R. A critical analysis of supply chain management content in empirical research. **Business Process Management Journal**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 238–266, apr. 2011.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 241–254, 2011.

VASCONCELOS, R. L. S. dos S.; WIGGERS, I. D. A arte nas escolas-parque de Brasília: concepções do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 101, n. 259, p. 547–566, 2020.

ANEXOS

Anexo I- Carta de aceite para a publicação do artigo no *E-book* do evento

CARTA DE ACEITE

Prezada Layla Cristine Leal Nascimento,

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 “Estado da Arte sobre o ensino artístico na educação brasileira: 1996-2024” foi APROVADO e indicado para a publicação no E-book do evento.

São Luís, 28 de julho de 2025.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
DANIELTON CAMPOS MELONIO
 Data: 28/07/2025 11:03:16-0300
 Verifique em <https://validar.jo.gov.br>

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



Anexo II- Certificado de apresentação no evento

Verifique o código de autenticidade 19420172.95181644.8615744.8.84201728518164486157448 em <https://www.evon3.com.br/documentos>

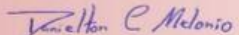
CERTIFICADO

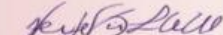
I SEFILOARTE

Certificamos que a submissão intitulada **ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: 1996-2024** foi apresentada por **Layla Cristine Leal Nascimento**, tendo como autor(es) **Layla Cristine Leal Nascimento 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

