

# O ensino da arte na construção de uma identidade cultural no Brasil

## The teaching of art in the construction of a cultural identity in Brazil

José Serafim BERTOLOTO<sup>1</sup>

Maria das Graças CAMPOS<sup>2</sup>

Edenar Souza MONTEIRO<sup>3</sup>

### Resumo

O artigo procura evidenciar o papel da arte-educação e a fundamental necessidade de inserção dessa abordagem na construção da identidade sociocultural do indivíduo. A arte é de suma importância na escola como ferramenta de construção do processo de ensino aprendizagem e do desenvolvimento humano. Pelo viés do método bibliográfico, conclui-se que a arte-educação no Brasil vem sofrendo um processo de descrédito devido às ações políticas presentes na história do país, ou seja, primeiro por ser considerada somente como arte e ofício, no início do período republicano, e depois por ser considerada como algo supérfluo, relegado às elites.

**Palavras-chave:** Arte-educação. Identidade Cultural. Abordagens Curriculares. Medida Provisória.

### Abstract

The article seeks to highlight the role of art education and the fundamental need to insert this approach in the construction of the socio-cultural identity of the individual. Art is of paramount importance in school while building tool of teaching and learning process and development human. Fur bias bibliographic method, we conclude that art education in Brazil has suffered a discredit process by political actions throughout history parents; first to be considered only as art and craft in the early republican period and then to be considered as superfluous, relegated to the elite.

**Keywords:** Art Education. Cultural identity. Curriculum Approaches. Provisional Measure.

---

1 Doutor em Comunicação e Semiótica-PUC, São Paulo. Professor Orientador no Programa de Mestrado em Ensino, Universidade de Cuiabá – UNIC e Colaborador do Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea - ECCO/UFMT. Endereço: Av. Manoel José Arruda, nº 3100, Jardim Europa. Cuiabá/MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65) 3363-1271. Email: <serafim.bertoloto@gmail.com>.

2 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana/UERJ, Professora do Mestrado em Ensino/UNIC/UFMT. Área de Concentração em Ensino e Saberes Docentes. Endereço: Av. Manoel José Arruda, nº 3100, Jardim Europa. Cuiabá/MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65) 3363-1271. Email: <mdgcampos@uol.com.br>.

3 Doutora em Educação - UFMT, Professora do Mestrado em Ensino/UNIC/UFMT. Área de Concentração em Ensino e Saberes Docentes. Endereço: Av. Manoel José Arruda, nº 3100, Jardim Europa. Cuiabá/MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65) 3363-1271, Email: <edenar.monteiro@kroton.com.br>.

## Introdução

A arte e a cultura deveriam ser a porta para o desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos por toda a história social da humanidade. Por seu intermédio, constrói-se a identidade cultural de um povo ou nação, porém, poucas sociedades tiveram como meta essa prática, e quando as adotaram nem sempre foi uma constante. Ao assumir como referência esses dois pilares como fatores do desenvolvimento, este artigo instiga a uma reflexão sobre o papel cultural nas políticas adotadas no desenvolvimento do Brasil, principalmente nas últimas décadas.

Durante um encontro de secretários de Cultura em Belo Horizonte, em 1984, o ex-ministro da Cultura, Celso Furtado, dizia: “Sou da opinião de que a reflexão sobre a cultura brasileira deve ser ponto de partida para o debate sobre as opções da arte e da cultura consideradas base para o desenvolvimento do nosso país” (FURTADO, 1992, p. 122). Esse grande cientista social, na sua vasta interpretação da economia, da sociedade e da política brasileira afirma que:

Todos os povos lutam para ter acesso ao patrimônio cultural comum da humanidade, que se enriquece permanentemente. Resta saber quais serão os povos que continuarão a contribuir para esse enriquecimento e quais aqueles que serão relegados ao papel passivo de simples consumidores de bens culturais adquiridos nos mercados. Ter ou não ter direito à criatividade. Eis a questão. (FURTADO, 1992, p. 122).

Em suas publicações *Raízes do subdesenvolvimento* e *Brasil: a construção interrompida*, Celso Furtado, quando se refere ao capitalismo e seu processo histórico, apresenta importantes elementos para uma reflexão e sugere iniciativas com o objetivo da melhoria das condições de vida da população, inclusive com planejamentos que visem à diminuição das desigualdades regionais e à expansão das forças criativas:

Em meio milênio de história, partindo de uma constelação de feitorias, de populações indígenas desgarradas, de escravos transplantados de outro continente, de aventureiros europeus e asiáticos em busca de um destino melhor, chegamos a um povo de extraordinária polivalência cultural, a um país sem paralelo pela vastidão territorial e homogeneidade lingüística e religiosa. Mas nos falta a

experiência de provas cruciais como as que conheceram outros povos cuja sobrevivência chegou a ser ameaçada. E nos falta, também, um verdadeiro conhecimento de nossas possibilidades e, principalmente, de nossas debilidades. Mas não ignoramos que o tempo histórico se acelera, e que a contagem desse tempo se faz contra nós. (BARCELAR, 2000, p. 91).

Barbosa (1989) preconiza que a educação poderia ser o caminho mais eficiente para estimular a consciência cultural do indivíduo na construção de uma identidade de pertencimento e de classe social, começando pela apreciação e pelo reconhecimento dos códigos da cultura local. Porém, a educação formal nos países ditos periféricos foi completamente dominada pelos códigos culturais dos brancos europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. A arte e a cultura na América Latina sofreram um processo colonizatório, sem procedimento reflexivo algum a esse respeito. Em outras buscaram como referência os padrões dos dominadores econômicos.

No contexto das manifestações pela melhoria da educação brasileira, registra-se o pioneirismo de Anísio Teixeira, defensor de um sistema público de ensino que contemplasse as propostas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado na Bahia, sob a sua orientação, o qual poderia, na época, repercutir em uma alternativa que materializasse a sua proposta, em oposição ao modelo vigente na educação brasileira, o qual refletia a simplificação e a pauperização da instrução pública.

Na proposta lançada por Anísio Teixeira (1959, p.79), constata-se uma preocupação que transcende a escolarização e o domínio da linguagem, nos aspectos da escrita e da oralidade:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física.

De forma pioneira, o autor prossegue apresentando os fundamentos da atenção e da educação integral para as crianças das classes populares:

Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e

complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p.79).

Tal qual Anísio Teixeira, a professora Ana Mae Barbosa é defensora da importância da arte na educação para a construção cognitiva dos cidadãos e do seu papel preponderante para o conhecimento do grupo ao qual está inserido, ou seja, a construção de uma identidade cultural via o seu modo de vida, práticas culturais, crenças e tradições.

A autora afirma que:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 2012, p. 143).

Nesse mesmo sentido, para Buoro (2001), a arte é inerente à existência do ser. Ele afirma, que, no percurso da história, não há civilização que não tenha produzido arte, por sua relevância no que se refere à formação e à construção histórica da humanidade. Na perspectiva de Buoro (2001), a arte é entendida também como o produto do embate homem/mundo, motivo pelo qual considera que ela é vida. Por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas, ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, conhece se reconhece. Há de ressaltar que a sensibilidade se torna proeminente tanto na realização de formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas pelo educando, pelos colegas, pela natureza, dentro do próprio grupo identitário e nas diferentes culturas (BRASIL, 2001).

As autoras Ferraz e Fusari (1999) reafirmam a importância da arte no início do processo de comunicação e expressão humana, contribuindo para o surgimento dos primeiros sinais e para a construção das manifestações artísticas:

O homem, independentemente do período histórico que tenha vivido, sempre sentiu necessidade de se expressar por meio de desenhos, pinturas, fotografias, música, dança, escrita, ou seja, a comunicação e expressão fazem parte da natureza humana. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.153).

Segundo Santaella e Nöth (2004), nas formas de se expressar, os indivíduos constroem semioticamente o seu repertório comunicacional balizado e reconhecido pelo grupo cultural ao qual está inserido, pois a construção icônica dele só poderá funcionar como signo se vislumbrado, dentro do campo da própria cultura.

Nas últimas décadas temos visto uma forte onda de movimentos sociais (negros, indígenas, feministas, homossexuais, entre outros) que partem das questões indenitárias para afirmação das suas singularidades e reivindicação de direitos sociais e políticos historicamente negados. Do mesmo modo, fenômenos que pareciam estar superados, como nacionalismos, regionalismos, fundamentalismos, racismos, chauvinismos, entre outros discursos que fundamentam as identidades culturais, vêm se tornando não muito raro. [...] Todos esses movimentos sociais das chamadas minorias culturais éticas e de outros fenômenos sociais aparentemente superados têm levado a problemática das identidades culturais ao centro das discussões acadêmicas: antropólogos, sociólogos, geógrafos, historiadores, filósofos, educadores e linguistas vêm buscando compreender como processa a formação e transformação das identidades culturais. (SANTOS 2011, p. 142).

De antemão, podemos afirmar que a nossa identidade cultural reflete o que somos no meio social em que vivemos, partindo do princípio de que “[...] a cultura é o conjunto de características que o indivíduo herda ou aprende em seu convívio social, com sua família e os demais indivíduos que fazem parte do seu dia a dia” (RODRIGUES, 2016, p.27), e exatamente nesse processo relacional e na equiparação dessas igualdades e desigualdades é que se dá a confirmação do que é a identidade. Para Stuart Hall (2001), mudanças estruturais estão trazendo questionamentos quanto a identidades culturais de classe, raça, nacionalidade, sexo e etnia, e dentro das categorias apresentadas por ele evidencia-se a questão do controle social apregoado por Foucault.

Não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos ‘regimes disciplinares’ do moderno poder administrativo para compreender o paradoxo de que, enquanto mais coletiva e orgânica a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual. (HALL, 2001, p. 43, grifo do autor).

Para Santos (2011, p. 145),

[...] partindo do pressuposto que no mundo moderno e contemporâneo a construção das identidades é marcada por uma intencionalidade que se desenvolve em contextos de relações de poder e, para compreender tal construção, devemos levar em consideração os processos de construção.

No âmbito da globalização, as discussões versam sobre a própria dinâmica da cultura, já que ela não se mantém a mesma. De igual forma, a reflexão se aplica às questões identitárias da *qualidade do idêntico*, pois com o advento tecnológico o indivíduo pós-moderno deixou de ser uno e passa a ser vários, assumindo várias identidades. “Assim na compreensão dos objetos da cultura o conceito de identidade não vem assumindo o sentido de idêntico, igual e permanente, mas sim do que é contraditório, múltiplo e mutável” (SANTOS, 2001, p. 143).

## A celeuma

É pertinente a reflexão de que, em determinados momentos históricos da política brasileira, ocorre uma nítida posição ideológica de adoção de medidas com o objetivo de enfraquecer e diminuir o acesso a outras áreas que permitem maiores possibilidades de ampliação do universo educacional, da ação criativa, reflexiva e expressiva do ser humano.

Observa-se, também, certa ênfase ideológica, que se evidencia quando os detentores do poder impedem a manifestação de grupos ou organizações que se contrapõem a uma proposta impositiva de condutas e normas legitimadas tradicionalmente (CAMPOS, 2015).

Da mesma forma, é passível de reflexão quando os governos têm a preocupação de controlar ou restringir a participação de sujeitos ou segmentos considerados antagônicos aos que estão procurando legitimar normas e posições ideológicas de interesse da política pública vigente.

Evidencia-se, ainda, uma correlação de forças entre as posições que se pretendem hegemônicas e o conjunto da sociedade que vislumbra maiores acessos aos bens artísticos e culturais. Conforme Setubal (2016), fica evidente, no atual momento da Política Educacional Brasileira, a adoção de medidas que objetivam retirar a obrigatoriedade das áreas de estudos que podem repercutir na liberdade de expressão e no reconhecimento da identidade individual e coletiva.

Por questões ideológicas de dominação e de imposição, os políticos e administradores raramente têm a preocupação em propor políticas e práticas que viabilizem estímulos culturais por intermédio da educação, como também não acatam propostas de segmentos da educação ou da cultura que visam esse objetivo. Nos últimos anos, com a administração política do Partido dos Trabalhadores, foram implantadas as Câmaras Setoriais<sup>4</sup> (2003), e posteriormente o Conselho Nacional, em vários segmentos das artes e da cultura, no sentido de mapear e traçar políticas para o setor, o que promoveu uma descentralização dos editais para as áreas, no sentido de interiorizar os seus benefícios para os estados brasileiros reconhecidos como *periféricos*, a exemplo das regiões norte, nordeste e centro-oeste<sup>5</sup>. Esse tipo de ação faz com que o Brasil se reconheça em todas as suas facetas, conheça as diversidades dos traços culturais regionais e construa uma identidade nacional *igualitária*.

No Brasil, teriam que ocorrer modificações estruturais como um processo libertador de energias criativas (FURTADO apud TAVARES, 2001) e não formas sociais que engessam o processo de criação. Isso é válido especialmente ao se tratar da questão artístico-cultural, que tem sofrido bastante, recebendo diferentes abordagens nos mundos em vias de desenvolvimento, o que revela significados diversificados por meio de diferenças semânticas no modo da abordagem. Deve-se ressaltar que, enquanto falamos sobre a necessidade de busca por traços culturais como forma de reconhecimento da identidade local e nacional, os países de primeiro mundo falam sobre uma ecologia cultural<sup>6</sup>. Como haver mudanças profícuas no sentido do desenvolvimento cultural se as políticas para a educação andam na contramão da história?

---

4 Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset\\_publisher/waaE236Oves2/content/camaras-setoriais-120664/10883?redirect=http%3A%2F%2F](http://www.cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset_publisher/waaE236Oves2/content/camaras-setoriais-120664/10883?redirect=http%3A%2F%2F)>. Acesso em: 12 out. 2016.

5 Brasil, Diário Oficial da União- seção 2, p.6, n. 87, segunda-feira, 11 de maio de 2009. ISSN 1677-7050.

6 Para Julian Steward (1955) o conceito de adaptação ambiental é a base de toda a ecologia cultural, ela é o mecanismo da sociedade se relacionar com o ambiente onde está inserida. No Brasil muitas práticas culturais não tem nada a ver com o contexto histórico-ambiental.

A propósito das recentes iniciativas governamentais para restringir o currículo do Ensino Médio à parte de humanidades, o trabalho de manifestação, expressão corporal e criativo levou as páginas físicas e virtuais de notícias de vários jornais a estamparem manchetes.

Após divulgar versão errada de Medida Provisória, Ministério da Educação (MEC) afirmou durante a noite dessa quinta (22) que as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia seguem obrigatórias no Ensino Médio. ‘Não haverá corte de nenhuma disciplina na proposta’ diz um comunicado publicado às 20h33, no portal do MEC. (MEC admite... 2016, p. 1, grifo do autor).

Esse anúncio, feito pelo governo Temer, da Medida Provisória nº 746 para o ensino médio, no dia 22 de setembro de 2016, que acabaria com a obrigatoriedade de algumas disciplinas em cujos conteúdos estão as bases para a construção do conhecimento reflexivo dos cidadãos, traz à tona as velhas discussões sobre a necessidade da arte nas escolas.

Essa ação governamental vem corroborar com a proposta equivocada de uma escola sem partido<sup>7</sup>, ou seja, aquela em que o professor não pode provocar questionamentos a respeito do social e político ou provocar reflexões comparativas que discutam o contexto social em que o grupo, alunos e professores estão inseridos.

A disciplina de artes, seguindo uma velha e equivocada tradição de que *não serve para nada*, está inserida no contexto da exclusão do currículo, jogando por terra anos de luta para que fosse reconhecida como necessária ao conhecimento cognitivo dos cidadãos. Há de recordar<sup>8</sup> que a disciplina sempre foi considerada como apêndice da matriz curricular, não incidindo na obrigatoriedade de reprovação.

Diante dos fatos, torna-se de extrema urgência fomentar o debate em torno da questão do valor histórico e dos direitos já legitimados, uma vez que estaríamos diante de um retrocesso histórico, se considerar que a sociedade brasileira avançou para que todos tivessem acesso ao Ensino das Artes, da Filosofia e da Sociologia no

---

7 O movimento *Escola sem Partido*, que diz representar pais e estudantes contrários ao que chamam de *doutrinação ideológica* nas salas de aula brasileiras, existe há vários anos, mas só a partir de 2015 começou a provocar polêmica - desde que câmaras municipais, assembleias legislativas e o Congresso Nacional começaram a debater projetos de lei inspirados no grupo.

8 “[...] desmantelamento da política educacional que foi implantada com a Lei 5692/71, que, embora tenha considerado Educação Artística como obrigatória nos vários níveis de ensino, revestiu-a com uma visão polivalente, desconsiderando-a como área de conhecimento e sujeitando-a nos currículos a uma mera ‘atividade decorativa’” (GUIMARÃES, 2016, p.65, grifo da autora).



país. Tais disciplinas podem ser consideradas fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos nos aspectos da inserção reflexiva, da compreensão da sociedade e das relações sociais. Pode-se considerar, ainda, que a Arte e os Esportes são facilitadores da aprendizagem, partes intrínsecas do processo de alfabetização e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a arte é considerada também fundamental para a comunicação e a articulação dos saberes acumulado historicamente pela sociedade. O desenvolvimento do Ensino da Arte nas escolas possibilita a construção e convivência com a:

[...] linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credo, épocas, seja a linguagem das obras de artes aqui, seja de outros lugares, de hoje, ontem ou daquelas que estarão por vir, traz em si qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo mundo. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 46).

O ensino de artes deve ser tratado com o devido valor que a própria arte tem, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2001, p. 19), “[...] arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Artes está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.” Porém, algumas escolas e/ou profissionais trabalham o ensino da Arte sem articular a prática pedagógica com outras disciplinas. Como afirmam Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 29), “[...] infelizmente a maioria de nossas escolas mantém ainda um ensino tradicional responsável pela limitação da criatividade do aluno”. Essa posição fere o que prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na medida em que reafirmam os objetivos de “[...] aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2001, p. 56).

## Aspectos históricos

Pela relevância do tema frente aos desafios da atualidade, cabem breves considerações sobre as conquistas históricas no ensino das artes, tomando como base apenas um dos componentes curriculares que, conforme a medida proposta pelo atual governo, não constará na oferta obrigatório no currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras.

No Brasil, a arte foi incluída no ensino obrigatório das escolas a partir de 1816, quando foi criada a Escola de Belas Artes, com a vinda da Missão Artística Francesa, pela ação política de Dom João VI. Até o início do século XX, o ensino do desenho era visto como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais, sendo valorizado o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico<sup>9</sup>. Medida Provisória anunciada, por sua vez, tem embutido um discurso da preparação para o mercado de trabalho, porém, está na contramão da história, já que propõe excluir as artes como conhecimento preparatório para esse segmento.

As questões de hegemonias políticas para fins de definição ideológica se confirmam nas ações decorrentes das leis para a educação, conforme os estudos de Barbosa (1994). Até 1930, o Ensino da Arte no Brasil reafirmava a divisão de classes, quando apenas à elite cabia o acesso ao conhecimento das artes consideradas clássicas, cabendo aos que não detinham o poder econômico frequentar as escolas de artes e ofícios, consideradas pela autora um espaço de popularização da arte. A pesquisadora ressalta que o desenho, nessa concepção educativa, toma formato de escrita e não de arte, assumindo um caráter propedêutico, com inspiração positivista.

Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) que no século XX a área de Arte fundamentava-se nas transformações educacionais, artísticas e estéticas da época. Foram desenvolvidas várias pesquisas a partir do início do século, além de vários campos das ciências humanas nos aspectos do desenvolvimento das crianças, no que se refere ao processo criador, à arte e outras culturas. Todo esse processo foi construído:

Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador. (BRASIL, 2001, p. 23).

No período de 1920 a 1970, o ensino da Arte no Brasil foi influenciado pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período. Contribuíram para essas influências os estudos de Psicologia Cognitiva, Psicanálise e Gestalt. Admite-se que foi na Escola Nova e nos movimentos que a embasaram que o ensino da Arte se volta para o

---

9 BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo nas referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 24).

Somente em 1948 é criada no Rio de Janeiro a primeira *Escolinha de Arte*, com a intenção de propor atividades para o aluno desenvolver a autoexpressão e a prática, o que se reproduziu em várias capitais do país, atingindo 32 instituições particulares desse tipo no país, em 1971. No decorrer da década de 1970 até o período de redemocratização do país não só o ensino da Arte, mas as manifestações culturais eram tolhidas pelo Regime Militar, que acirrou a censura e impediu, sensivelmente, a liberdade de criação e expressão artística. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/1971) foi redigida por uma comissão designada pelo ministro Jarbas Passarinho. A Lei determinava que o ensino da arte passasse a ser obrigatório. Na opinião de Barbosa (1989), aparentemente, a arte seria a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História haviam sido eliminadas do currículo. A Educação Artística (que inclui Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) passa, então, a fazer parte do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio.

Mesmo com a definição de obrigatoriedade para o ensino da arte, o país não contava com professores preparados para o exercício do magistério nas especificidades e peculiaridades das diversas linguagens artísticas.

Em 1973, foram criados os primeiros cursos de licenciatura em Arte, com dois anos de duração e voltados à formação de professores capazes de lecionar Música, Teatro e Artes Visuais. Mesmo com a criação das Escolas Superiores de Artes, em virtude da polivalência da área, os professores passaram a atuar em todas as linguagens artísticas, independente da formação e habilitação (BRASIL, 2001). Somente a partir de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases passa a considerar o ensino de Arte como disciplina obrigatória da Educação Básica, e define que a Arte possui quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

Na década de 1980, emergem, em conjunto com o movimento pela redemocratização do país, os arte-educadores, que contribuem para o surgimento de pesquisas e de estudos em torno dos objetivos e das metodologias e da formação profissional para o ensino da arte. Trata-se do período em que a Ana Mae Barbosa desenvolve com um grupo de artistas no MAC-USP conforme Barbosa (2007) e Barbosa e Cunha (2010), a proposta triangular, que inova ao colocar obras como referência para os alunos desenvolverem pesquisas sobre três ideias (fazer, ler imagens e estudar a história da arte).

Dessa forma, a construção de uma escola que contemple a diversidade cultural e dialogue com as diversas linguagens foi amplamente requerida pelos

professores, principalmente pelos arte-educadores e por outros segmentos organizados nas lutas pró-constituente. Tal foi a mobilização que na Constituição brasileira de 1988 consta nos princípios que norteiam o ensino (artigo 206, parágrafo II) a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber (BRASIL, 1988).

Esses princípios legais foram convalidados pela Lei 9.394/1996, que prescreve em seu artigo 36 as diretrizes para o currículo do ensino médio, destacando a importância da educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes. De igual forma, evidencia o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, tendo a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

## Tendências atuais do ensino da Arte e a sua importância na construção da identidade

Diante da importância da arte no processo de concepção histórica e construção educativa, a disciplina educação-artística pode ser considerada uma indispensável ferramenta para o despertar de um olhar crítico e perceptivo frente à realidade, contribuindo na identificação dos elementos estéticos e seus símbolos e diversos significados. A construção da identidade perpassa pela identificação e reconhecimento dos códigos verbais e não verbais recebidos primeiramente no seio familiar e posteriormente via escola e meios de comunicação de massa. Dessa forma, a escola tem um papel preponderante na formação ideológica dos indivíduos que por ela passam, e contribui em cadeia para que os futuros profissionais da educação e dos meios de comunicação tenham uma concepção a respeito das questões que fundamentam a vida e a convivência social.

Observa-se que a inserção obrigatória das áreas que remetem mais significados para o acesso aos saberes artísticos e culturais sempre é postergada nas Políticas Educacionais Brasileiras. Somente a partir de 2012, todas as escolas públicas e privadas do Brasil foram obrigadas a incluir o ensino de música em suas grades curriculares. Essa inclusão surgiu com a Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música seja conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. Conforme afirmou a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE): “O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos” (CRAVEIRO apud COSTA; BERNADINO; QUEEN, 2013, p. 1). Sobre a questão, Craveiro completa:

Antigamente, música era uma disciplina. Hoje não. Ela é apenas uma das linguagens da disciplina chamada artes, que pode englobar ainda artes plásticas e cênicas. A ideia é trabalhar com uma equipe multidisciplinar e, nela, ter entre os profissionais o professor de música. Cada escola tem autonomia para decidir como incluir esse conteúdo de acordo com seu projeto político-pedagógico. (CRAVEIRO apud COSTA; BERNADINO; QUEEN, 2013, p. 1).

Há uma enorme carência de profissionais com formação superior em Música, portanto, faltam profissionais capacitados para lecionar (CRAVEIRO apud COSTA; BERNADINO; QUEEN, 2013). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, só estão autorizados a lecionar na educação básica os professores que tenham formação em nível superior, aqueles profissionais que tenham cursado a licenciatura em Universidades e Institutos Superiores de Educação na área em que irão atuar. Contudo, esses professores, por não ter uma formação mais ampla na área das artes visuais, do teatro e da dança, acabam sentindo dificuldades na elaboração e execução do plano didático-pedagógico para o ensino aprendizagem.

Assim, o professor que tem sua formação específica e precisa desenvolver atividades que envolverão as outras linguagens, encontra-se limitado em suas habilidades, pois a lei define que o conteúdo é obrigatório, porém, não exclusivo, o que acaba por deixar livre a busca pelo preenchimento dessa lacuna.

Se, culturalmente, os educandos têm poucas oportunidades de acesso aos bens culturais, a escola pode e deve desenvolver projetos para estreitar laços entre o educando e a arte. No entanto, a arte está, ainda, muito vinculada ao livro didático e/ou atividades mecânicas, impossibilitando o educando de ampliar sua alfabetização estética (BRASIL, 2001).

A educação em arte desenvolve a sensibilidade, a imaginação e a percepção, promovendo o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que favorecem um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. A sensibilidade se torna proeminente tanto na realização de formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas pelo próprio educando e pelos seus colegas, como, ainda, para o conhecimento pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2001, p.38).

Para perceber a situação atual do ensino da arte no âmbito escolar necessita-se conhecer as concepções pedagógicas, pois essas norteiam a prática educacional. Saviani (2006, p. 68) classifica as concepções em teorias críticas e não críticas. “As teorias críticas em: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica. E as não-críticas são divididas em três tendências: a Tradicional, a Escola-Nova e a Tecnicista.”

A teoria tradicional do ensino prevaleceu até o início do século XX e, segundo Saviani (2006, p. 70, grifo do autor), “[...] essa tendência enfatiza a teoria sobre a prática, sendo, pois, a prática resultado da teoria a qual, por sua vez, vincula-se essencialmente a relação ‘como ensinar’ mediante a formulação de métodos de ensino”. Destarte, o professor é o centro do sistema educacional, um transmissor de conhecimentos, “[...] sendo estes apresentados como verdades absolutas e inquestionáveis pelos alunos, considerados seres passivos e submissos ao regime escolar” (SAVIANI, 2006, p. 70).

A arte é uma forma de conhecimento e, como já dito, de grande importância na formação geral do educando, pois amplia sua compreensão de mundo, principalmente quando percebida como representação da sociedade na visão do artista. Por meio dela busca-se formar o educando plenamente em todos os seus aspectos. Nesse sentido, Ferreira compreende a arte como:

Um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas que auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (ALMEIDA, 2001, p. 32).

A arte se configura como uma necessidade fundamental para o ser humano, pois ela fala dos nossos sentimentos, nos transporta para sociedades e épocas passadas e ainda desperta a imaginação.

Quando o educando entra em contato com a arte, sua imaginação começa a fluir, levando-o a exercitar a criatividade. É importante que o educando tenha liberdade de expressão, mas o professor deve fazer a mediação, realizando intervenções desde o início de suas primeiras manifestações artísticas até o final, quando sua atividade ganhar forma e significado. Segundo Iavelberg (2003), a arte

Constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir

educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. (IAVELBERG, 2003, p.9).

De acordo com o PCN (2001b) a concepção atual do ensino da arte tem como proposta; um ensino mais contextualizado, com atividades comprometidas com o conhecimento, sem deixar de serem lúdicas e prazerosas. A leitura de imagens precisa ser instigada desde o início da escolarização e se tornar um conhecimento a ser adquirido e lapidado em todos os níveis de ensino.

Uma das funções do professor nas atividades com artes é estimular e permitir que o educando possa explicitar aquilo que ele produziu, pois se a arte tem sua própria linguagem, ele vai saber falar a respeito de sua produção.

Muitos artistas se inspiraram na obra de outros artistas para criar sua obra. Portanto, o professor pode motivar o educando a desenvolver o gosto por esse tipo de atividade. O fazer artístico constitui, para a criança, uma atividade integradora, que coloca em jogo as inter-relações do ver, do pensar e do fazer, dando unidade aos domínios afetivos, cognitivos, motores e perceptivos.

As práticas e experiências estão disponíveis para serem vivenciadas tanto para sanar as dificuldades de aprendizagem como para contribuir na construção de novos conhecimentos. Se o professor souber utilizar as criações artísticas no seu dia a dia, estará utilizando sua capacidade de estimular e incentivar seu aluno. É preciso estar sempre disposto a valorizar a aprendizagem do aluno, oportunizando a expressão de suas produções, sentimentos e emoções, levando o educando a descobrir, por meio da criação artística, fatores imprescindíveis à sua formação.

As atividades em artes devem permitir que o educando entre em contato com todos os tipos de expressões com relevante importância nas histórias das artes mundiais. Deve-se situá-las em épocas históricas e técnicas utilizadas nas obras bem como apresentar a vida dos artistas. Entretanto, deve-se preconizar que as atividades de artes necessitam ser compatíveis com o que o educando quer fazer, no seu estilo, deixando sua marca definitivamente presente nas suas produções. É de suma importância que o professor ofereça ao educando variadas formas de linguagem artística, como: modelagem, música, dança, cinema, teatro, etc. Essa variedade de linguagem instiga o aluno a novas descobertas artísticas.

Conforme Almeida (2003) a internet é uma ferramenta que aproxima as pessoas pela facilidade da troca de comunicação e pela facilidade de acesso às buscas. Se as escolas disponibilizarem o acesso a essa ferramenta os professores e os alunos terão condições de trabalhar com filmes e vídeos diretamente na rede, além das pesquisas em artes (em todas as suas linguagens) com as imagens visuais e sonoras, coloridas e em movimento.

## Considerações Finais

As análises possibilitaram compreender a importância da arte e da cultura para o processo histórico do desenvolvimento individual e coletivo da humanidade. Aliados, esses dois pilares poderiam contribuir sensivelmente para estimular a consciência cultural do indivíduo e a sociabilidade, começando pela apreciação, pelo reconhecimento e valorização dos códigos da cultura local, conseqüentemente, visando à autonomia e soberania dos povos. Um país poderá identificar várias identidades culturais, caracterizadas por grupos ou regiões, porém, existem traços culturais identitários que unem a população em um sentido único de pertencimento nacional, o que se configura em nação.

Observa-se, ainda, que persistem nos países em desenvolvimento as marcas da supremacia das referências culturais e educacionais dos colonizadores. No caso do Brasil, essa questão pode ser visível na reprodução dos códigos culturais europeus e, mais recentemente, norte-americanos.

Dessa forma, uma das apostas para a superação do referido contexto poderia ser a articulação da arte e da cultura com a educação. Tal junção poderia contribuir para dar sentido à compreensão e reflexão da realidade, além de desenvolver os aspectos da convivência, das trocas simbólicas, do pensamento criador, artístico e estético, fundamentais para ordenar e dar sentido ao processo de identidade e da experiência humana.

Finalmente, constata-se que os governantes têm pouco se manifestado em propor políticas e práticas que viabilizem estímulos culturais por intermédio da educação. Exemplos dessa prática são as recentes iniciativas governamentais em restringir do currículo do Ensino Médio a parte de humanidades, que compreende a Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, conforme a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016).

## Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-39. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/abelferreirajunior/ferreira-sueli-org-o-ensino-das-artes-construindo-caminhos-10-ed-sp-papirus-2012-coleo-gere>. Acesso em: 5 out. 2016.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 3 out. 2016.



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

\_\_\_\_\_. **A arte educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. **Arte, Educação e Cultura**. Out. 2012. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_obra=84578&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=84578&co_midia=2)>. Acesso em: 9 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARCELAR, Tânia. A “questão regional” e a “questão nordestina”. In: TAVARES, Maria da Conceição (Org.). **Celso Furtado e o Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei 9394/96. Presidência da República. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697170/lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em: 21 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC / SEF, 2001. 116 p. 1.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União**- seção 2, p.6, n. 87, segunda-feira, 11 de maio de 2009. ISSN 1677-7050.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Comissão Mista da Medida provisória nº 746, de 2016. Atividade Legislativa, Agência Senado, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/>>. Acesso em: 21 out. 2016.

CAMPOS, Maria das Graças. **Dante de Oliveira – uma vida multifacetada**: das “Diretas Já” ao Programa XanéMT/Brasil. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, C.; BERNADINO, J.; QUEEN, M. **Música**: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola. *Educar para Crescer*. Abril. 1 mar. 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>>. Acesso em: 9 out. 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO, Celso. **Brasil: a construção interrompida**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Ana L. B. **A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais**. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-144606/pt-br.php>>. Acesso dia 20 out. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IABELBERG, R. **Para gostar de arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC admite erro e esclarece que não haverá corte de nenhuma disciplina. **Jornal O Tempo**. Belo Horizonte, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/capa/brasil/mec-admite-erro-e-esclarece-que-n%C3%A3o-haver%C3%A1-corte-de-nenhuma-disciplina-1.1375752>>. Acesso em: 9 out. 2016.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

RODRIGUES, L. O. **Identidade Cultural**. Disponível em: <<http://alunosonline.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Comunicação e Semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. Coleção e Semiótica

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006.

SANTOS, L. As Identidades Culturais: proposições conceituais e teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**. Coxim, MS, v.2, n.4. p. 141-147, jul./dez.2011.

SETUBAL, Maria. A. **Ter ou não ter educação física e artes no ensino médio, eis a questão**. 27 set. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/maria-alice-setubal/2016/09/27/ter-ou-nao-ter-educacao-fisica-e-artes-no-ensino-medio-eis-a-questao.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

STEWART, Julian. **Theory of culture change**; the methodology of multilinear evolution. Publisher: Urbana, University of Illinois Press, 1955.

TAVARES, Maria da Conceição (Org.). **Celso Furtado e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

Recebimento em: 05/02/2017.

Aceite em: 24/02/2017.