



O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Janine Alessandra Perini¹

Resumo

Este artigo visa entender o quadro atual das Artes Visuais dentro da escola brasileira, com a contextualização das tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história. No Brasil, temos duas tendências principais na educação: a conservadora, ou Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. A Pedagogia Liberal divide-se em tradicional, renovadora e tecnicista. Já a Pedagogia Progressista subdivide-se em libertadora, libertária e histórica crítica. Ana Mae Barbosa em seu livro “Ensino da Arte: Memória e História” aborda um pouco desse processo histórico. Nesse percurso, podemos perceber as transformações que as metodologias sofreram, as mudanças nas formas de avaliações ao longo do processo de ensino e aprendizagem e a importância da legislação para o cumprimento de uma educação inclusiva e de qualidade. Também percebemos a importância de avaliar a prática escolar, tanto do educador como do educando, pois é um meio pelo qual o professor adquire subsídios para perceber os diferentes momentos do processo ensino e aprendizagem e a forma como o aluno internaliza os conceitos de artes e os valores trabalhados. Essa avaliação possibilita ao professor a organização ou a reorganização das experiências a serem seguidas a fim de tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem das Artes Visuais.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação. Legislação.

Abstract

This article aims the understanding of the context of Visual Arts in Brazilian school nowadays, through the context of the trends that influence the teaching and learning of art throughout history.

¹ Janine Alessandra Perini professora de Artes Visuais da UFMA, Campus São Bernardo, curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos. Mestra em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

In Brazil, we have two main trends in education: a conservative or Liberal Education and Progressive Education. The Liberal Education is divided into traditional, renewing and technicalities. Meanwhile Progressive Pedagogy is subdivided into liberating, libertarian and historical criticism. Ana Mae Barbosa in her art education book: Memory and History discusses some of that historical process. Along the way, we can see the changes in the methodologies, changes in forms of evaluations during the teaching and learning process and the importance of legislation for the enforcement of an inclusive and quality education. We also realize the importance of evaluating school practice, both the educator and the student, it is a way the teacher acquires subsidies to realize the different moments of teaching and learning process and how the student internalizes the arts concepts and the worked values. This evaluation will enable the teacher to organize or reorganize the experiences which should follow in order to make significant the process of teaching and learning of Visual Arts.

Keywords: Visual Arts. Education. Legislation.

Introdução

Para entender a situação das Artes Visuais dentro das escolas brasileiras no contexto atual é preciso conhecer as tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história. Neste artigo, mostraremos um breve histórico dessa caminhada. No Brasil, há duas tendências principais na educação: a conservadora, ou Pedagogia Liberal, que se divide em tradicional, renovadora e tecnicista; e a Pedagogia Progressista, que se subdivide em libertadora, libertária e histórica crítica.

Desenvolvimento

A Pedagogia Liberal Tradicional preocupava-se com a universalização do conhecimento. O treino intensivo, a repetição e a memorização eram as formas pelas quais o professor, elemento principal desse processo, transmitia o acervo de informações aos seus alunos, considerados agentes passivos, a quem não era permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos eram verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social.

As aulas de artes na Pedagogia Tradicional transcorriam a partir de exercícios de reprodução de modelo, selecionados pelo professor, como estatuetas em gesso, vasos de porcelana, natureza morta em gesso e sólidos geométricos. As aulas seguiam normas e copiavam

padrões, sendo os exercícios considerados primordiais ao aprimoramento.

A avaliação na Pedagogia Tradicional era feita pelo professor, o detentor do saber para avaliar e, às vezes, até punir o aluno por meio de provas escritas, orais, exercícios e trabalho de casa.

A Pedagogia Liberal renovada manifestava-se por meio de duas versões: Renovada Progressista e Renovada Não-diretiva. A Pedagogia Renovada Progressista tinha em Anísio Texeira seu principal expoente. Essa pedagogia também era conhecida como Escola Nova e o objetivo do ensino e aprendizagem concentrava-se no aluno. Os educadores acreditavam em uma sociedade mais justa e igualitária, cabendo à educação a adaptação dos estudantes ao seu ambiente social.

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados.

Nas aulas de artes, o conhecimento era deixado de lado. A metodologia utilizada era a livre-expressão e o professor era apenas orientador. O objetivo principal era o desenvolvimento da criatividade, caindo no espontaneísmo.

Barbosa (2008), em seu livro "Ensino da Arte: Memória e História", comenta que a Escola Nova adotou, principalmente, a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou esse conceito com a ideia de experiência final, colocando arte (desenho, colagem, modelagem, entre outras.) no final de uma experiência, ligando-se a ela por meio de conteúdo, para poder ajudar na compreensão dos conceitos, porque há elementos afetivos na cognição, sendo mobilizados por ela.

No final de 1920 e início de 1930, surgiram as primeiras tentativas de escolas de arte para crianças e adolescentes como atividade extracurricular. As Artes Visuais no Brasil tinham recém passado por uma grande transformação com a Semana de Arte Moderna de 22. A valorização das raízes nacionais era o ponto de partida para os artistas, que agora tinham liberdade para criar, sem as limitações que o academicismo impunha até o momento.

Após a Semana de 22, a cultura popular passou a ser mais valorizada na literatura de cordel e nas xilogravuras (gravura cujas matrizes são esculpidas em madeira). O folclore passou a ser objeto de estudo de muitos pesquisadores. A temática rural, simbolizada por

montanhas, árvores e cursos d'água ou marinhas foi aos poucos sendo substituída por temas ligados à cidade. O homem e seu trabalho na zona urbana toma o lugar dos temas religiosos. A mulher, que frequentemente representava a mãe com a criança ou a alegoria de beleza do nu feminino, começou a ser pintada em outras atividades, como as mulatas dengosas de Di Calvalcanti, no lugar das modelos de tipo europeu, que posavam nas aulas de pinturas acadêmicas.

Nessa atmosfera, com o sentimento nacionalista pairando no ar, o ensino extracurricular de Theodoro Braga defendia um ensino voltado à natureza, à estilização da flora e da fauna brasileira. A orientação de Anita Malfatti era baseada na livre expressão e no espontaneísmo. Mario de Andrade ministrava curso de filosofia e de história da arte, comparando o espontaneísmo do desenho infantil à arte primitiva. Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte no Rio de Janeiro em 1948. Ali, a criança podia criar com liberdade e o professor era um facilitador dessa autoexpressão, possibilitando-lhe o acesso aos materiais e às técnicas.

Com a ditadura de Vargas, em 1964, a prática de arte nas escolas foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Em nível universitário foi destruída a experiência renovadora da UNB, baseada em pesquisa e em ideias aprendidas com a Bauhaus, em que a criança era circundada com bons desenhos.

Entre 1960 e 1970, foi introduzida no Brasil a Pedagogia Liberal Tecnicista, que tinha como função primordial a adequação do sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, desta forma, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho. Foi um período de forte presença do autoritarismo do Estado e do Regime Militar. É nessa época que o espírito crítico e reflexivo foi banido das escolas e o ensino e aprendizagem centrou-se em técnicas e habilidades. O ensino da arte enfatizava o uso de materiais alternativos, como lixo limpo e sucata. A prática em sala de aula dominou a exploração de uma variedade de técnicas de pintura, de desenho, de impressão, etc. O importante era que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma série de materiais e empregado uma sequência de técnicas estabelecidas pelo professor.

Por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte.

A partir da década de 60, por resultado das inquietações de muitos educadores, deu-se início à Pedagogia Progressista, subdividindo-se em libertadora, libertária e histórico crítica. Nesse contexto, torna-se imprescindível a discussão da cultura popular versus cultura erudita, passando-se, enfim, necessariamente a discutir a problemática da democratização da cultura.

A tendência Progressiva Libertadora teve sua origem ligada ao contextualismo social, com influências de Paulo Freire. A escola deveria ser valorizada como instrumento de luta das camadas populares, propiciando o acesso ao saber historicamente acumulado pela realidade social na qual o aluno estava inserido.

A busca do conhecimento é inseparável da prática social e não deve basear-se no acúmulo de informações, mas sim em uma reelaboração mental, que deve surgir em forma de ação sobre o mundo social e buscando a transformação da realidade do aluno. Para Freire (2002), a educação deveria proporcionar a autonomia de ser e de saber do educando, valorizando e respeitando o seu conhecimento prévio, sua curiosidade, inquietude e linguagem, visto ser o aluno um sujeito social e histórico em construção. Ele também defendia a pesquisa. Para ele, todo educador é um pesquisador ou deveria ser, pois a pesquisa é o ponto inicial para o conhecimento do novo, podendo o educador, assim, alcançar um aprendizado eficaz.

Para Freire (2002), não há docência sem discência, pois o professor aprende ao ensinar. O professor não é superior ao aluno, mas também faz parte do ensino e aprendizagem e ambos são sujeitos importantes na construção do saber. “Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2002, p.25). Portanto, para o autor a prática escolar do educador e do educando tem de ser avaliadas. O autor ainda acrescenta que essa avaliação deve ser democratizada. O professor deve discutir com os educandos a melhor maneira de avaliar o seu trabalho e dos alunos.

A contestação social e a luta por reivindicações de igualdade propostas por Paulo Freire e outros da Pedagogia Libertadora, continuaram também na Pedagogia Progressista Libertária, no final do século XIX e início do século XX. Os libertários valorizavam a experiência de autogestão, autonomia e não-diretividade. Kassick comenta sobre o surgimento da Pedagogia Libertária: “(...) andavam juntos: escola, jornais, centros de estudo sociais, militância, panfletagem, greves, enfim, todo um conjunto de atividades e ações diretas que visavam fundamentalmente à transformação da sociedade opressora e exploradora na qual viviam os operários” (KASSICK, 2008, p.139).

Essa tendência acreditava na liberdade total: educação livre de dogmas e de preconceitos, livres dos interesses da Igreja e do Estado, por isso dava mais importância ao processo de aprendizagem grupal do que aos conteúdos de ensino, repassando-os de forma igual para pobres e ricos, pensando numa convivência que possibilitasse a superação das discriminações sociais. Na tendência antiautoritária, o professor assumia a função de conselheiro, instrutor-monitor, um catalisador, que realizava reflexões em comum com os alunos, ajudando o grupo, auxiliando no desenvolvimento, superando os obstáculos da aprendizagem enraizados no indivíduo e no grupo e ajudando o coletivo a descobrir e a utilizar os diferentes métodos de pesquisa.

O professor era aconselhado a nunca fazer correções no próprio desenho do aluno, preservando, de certa forma, sua individualidade. A Educação Artística objetivava que o povo fosse educado tecnicamente e artesanalmente, preparando o aluno para a vida prática, não vendo nas atividades artísticas mera finalidade contemplativa.

A forma de avaliar nesse período não previa nenhum tipo de avaliação dos conteúdos. Ela ocorria em situações vividas, experimentadas, portanto incorporadas para serem utilizadas em novas situações.

Nesse período, os intelectuais tinham a necessidade de propagar a Educação Artística para todo o povo brasileiro, defendendo a obrigatoriedade em todas as escolas públicas. Em 1971, com a Lei Federal nº 5692, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Artística tornou-se disciplina obrigatória nos currículos de 1ª e 2ª graus e na universidade nos cursos de Educação Artística e licenciatura em Artes Plásticas, criados em 1973. Para formar professores para essa demanda, foram criados vários cursos de Educação Artística com duração de dois anos (licenciatura curta), preparando professores polivalentes, que deveriam ensinar conjuntamente Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música da 1ª a 8ª séries do antigo primeiro grau, que hoje é do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Após esse curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas ou Música.

Em 1977, o MEC, diante do estado de indignação do ensino da arte, criou o Programa de Desenvolvimento Integral de Arte/Educadores – PRODIARTE. Seu objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. A partir desse ano, os artes-educadores começaram a reunir-se em grandes encontros, como a semana de Arte e Ensino, que reuniu mais de três mil educadores na USP em 1980. Em

1982/1983, foi criada na pós-graduação em artes a linha de pesquisa em arte educação da USP e com isso cresceu o número de pesquisa na área.

Nesse período, a Educação Artística conseguiu a obrigatoriedade nas escolas, mas não possuía conteúdos determinados e não exigia avaliações quantitativas, sendo vista como um descanso entre as outras disciplinas ditas “sérias”, como afirma Osinski (1998, p. 163). A autora ainda afirma que:

Esse desprestígio da arte dentro do currículo escolar gerou, ao longo do tempo, um desânimo aliado à uma sensação de inferioridade no professor de educação artística. Por outro lado, a situação extremamente deficitária do ensino brasileiro configurada, entre outros fatores, na falta de professores licenciados na área, acrescentada ao fato de se ter de cumprir a exigência curricular, acabou fazendo com que licenciados de outras disciplinas, como Matemática ou Geografia, passassem a ministrar arte, numa suposta comprovação da crença generalizada de que arte qualquer um dá (OSINSKI, 1998, p. 163-164).

Para tentar mudar esse quadro, no início da década de 80, ocorreram várias discussões para a valorização da arte e para encontrar caminhos para uma melhor prática em sala de aula. Em 1984, na ECA/USP, no I Encontro Nacional de Diretores e Professores das Faculdades de Educação Artística, foi decidido que se acabaria com a licenciatura curta e com a polivalência, sendo favoráveis às áreas específicas em arte.

Nesse período, década de 80, surgiu a tendência conhecida por Pedagogia Histórico-crítica, que enfatizava os conteúdos, confrontando-os com a realidade social. Sobre essa pedagogia, Gasparin situa e comenta que “(...) o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem” (GASPARIN, 2007, p.15). O autor ainda acrescenta que uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata, ouvindo-os sobre as relações sociais como um todo.

No ensino das Artes Visuais foi criada a proposta triangular por Ana Mae Barbosa, que se caracterizava pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula, junto a já conquistada expressividade. Essa proposta foi pesquisada entre 1987 e 1993 no MAC-USP. A autora queria:

(...) 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).

Ana Mae Barbosa afirma que a arte na educação é uma expressão pessoal e cultural. Por meio dela é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade analisada.

A partir de 1989, várias lutas políticas aconteceram pela defesa da obrigatoriedade da arte na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para mostrar que arte tem conteúdo, tem história e múltiplos sistemas de interpretação, mostrando que é uma área de conhecimento específica, que merece respeito como as outras.

Em 1997, o governo federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentando como novidade e receitando a troca da nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular (produção, leitura e contextualização) para produção, apreciação e reflexão do primeiro ao quarto ano e produção, apreciação e contextualização do quinto ao nono ano. "Cada tipo de conteúdo da área pode ser ensinado nos três eixos da experiência de aprendizagem significativa do estudante de arte, quais sejam: a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar" (BRASIL, 1998, p.45).

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios de seleção e ordenação adequados a cada ciclo. Cabe ressaltar que as relações de ensino e aprendizagem de Arte não acontecem no vazio, mas sempre se ligam a determinado espaço cultural, tempo histórico e a condições particulares que envolvem aspectos sociais, ambientais, econômicos, culturais, etários. As relações entre arte e ensino-aprendizagem propiciam que o aluno seja capaz de situar o que conhece e de pensar sobre o que está fazendo a partir da experiência individual e compartilhada de aprender. Isso traz consciência do desenvolvimento de seu papel de estudante em arte e do valor e continuidade permanente dessas atitudes ao longo de sua vida (BRASIL, 1998, p.49-50).

Historicamente, o ensino de arte no Brasil oscila até 1961. O Programa de Ensino Fundamental e Médio era determinado e dava-se liberdade de organização de currículo à universidade. De 1971 a 1997, o currículo das universidades era determinado e livre do Ensino Fundamental. Agora, vive-se um momento de falsa liberdade do ensino das artes na universidade, que explicitamente é regulado apenas quantitativamente, no número de horas aulas, mas implicitamente dominado pelo conteúdo no provão e o Ensino Médio e Fundamental determinado pelos PCN.

A legislação continua influenciando o ensino da arte, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11. 645/2008, deixando de olhar somente para a produção artística ocidental e incluindo a obrigatoriedade das culturas indígenas, africanas e afro-brasileira no ensino Fundamental e Médio. Com isso, o ensino/aprendizagem transmite e valoriza as diversas culturas predominantes no Brasil. Quando o ensino respeita o educando, não pode haver segregação de culturas e os hábitos e as diferenças culturais devem ser respeitados e considerados. As diferenças são importantes na constituição do sujeito, especialmente em uma cultura híbrida como a brasileira.

Um dos caminhos que fundamentam a prática das diversas culturas é apontado pelo multiculturalismo crítico, que tem como objetivo propiciar uma educação inclusiva, respeitando e valorizando as culturas. Uma educação que parte do conhecimento do educando e segue em direção a novos horizontes, trocando experiências e conhecimentos. O educador deve estar atualizado e em constante processo de estudos e pesquisa para que possa dar conta do grau de especialização que a arte-educação requer. Ele precisa conhecer a história política e social das culturas, ter conhecimento de antropologia, sociologia, arqueologia e história.

Além do Multiculturalismo, também encontramos no ensino da arte o Interculturalismo, um movimento que envolve gênero e etnia vinculados ao cotidiano. Richter (2003) mostra um ensino intercultural das Artes Visuais dentro das escolas, que é constituído por dois eixos principais: a multiculturalidade do Brasil e a estética feminina do cotidiano. A autora discute tendências contemporâneas internacionais sobre educação intercultural e sobre o ensino das Artes Visuais. A estética do cotidiano é abordada por meio do conceito de "fazer especial", desenvolvido por Dissanayake e de "valor estético", desenvolvido por Rader e Jessup. Richter amplia o conceito de arte, usualmente utilizado na escola para um sentido mais amplo de experiência estética, incluindo, desta forma, as chamadas "artes menores". Em sua pesquisa, as práticas artísticas femininas do cotidiano foram

associadas à arte de artistas contemporâneos, que utilizam o mesmo referencial de trabalho em sua obra, no entendimento de que os dois tipos de arte estão relacionados por uma mesma linha estética.

Outro caminho que o ensino da arte está abrindo é a Cultura Visual. Esse termo ultrapassa a esfera da arte tradicionalmente concebida para incorporar a ideia de movimento, luz e velocidade em todo o tipo de fenômeno visual, da propaganda à realidade virtual, com ênfase no cotidiano. Um ensino/aprendizagem aberto à inclusão de mídias, como filmes, fotografias, vídeos e registros digitais. Para Hernandez (2007), o professor deve se preocupar em escolher temas que sejam relevantes para o cotidiano dos alunos.

Significa optar por um tema que tenha a ver com suas inquietudes, que represente desafios para eles, que os convide a fazer relações e a desfrutar do prazer de aprender. Não se trata, contudo, de colocar em pauta o que eles “gostam” ou o que lhes “interessa”, simplesmente, mas, propor algo que os incomode e desafie, colocando em circulação diferentes saberes e provocando o envolvimento dos sujeitos (HERNANDES, 2007, p.82-83).

Para Hernandez, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e das funções sociais, além das relações de poder às quais está vinculada, e da apreciação ou prazer que possam proporcionar. Um primeiro passo seria explorar as representações que cada um constrói da realidade a partir de suas características sociais, culturais e históricas, ou seja, compreender o que representa para compreender as próprias representações.

Outra autora que também reflete sobre o ensino da arte e mostra caminhos é Katia Helena Pereira. Em 2012, foi lançada a segunda edição do livro *Como usar as Artes Visuais na sala de aula*, que traz atividades para serem desenvolvidas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio. A autora faz reflexões sobre a história da arte, o desenho, a pintura, obras de artistas consagrados, sugerindo atividades práticas no campo das Artes Visuais, fazendo uma interface com outras áreas do conhecimento, como a Ciência, a Biologia, o Português, a Geografia, a História e a Matemática. Pereira (2012) valoriza o desenho, pois para ela quanto mais a pessoa desenhar, melhor ela produzirá conhecimento sobre a linguagem que utiliza e assim criando melhores soluções para os problemas que surgem durante o processo criativo.

A avaliação na tendência Pedagógica Histórico-crítico é importante, pois é um meio pelo qual o professor, no seu papel de propo-

ditor entre os conteúdos e a realidade social dos alunos e consciente das diferentes culturas, adquire subsídios para perceber de que forma o aluno internalizou os conceitos de artes e os valores trabalhados, como o aluno construiu conhecimentos a partir da mediação professor – aluno – grupo e como ele utilizou os diversos procedimentos, métodos, materiais e instrumentos, garantido um bom processo de ensino e aprendizagem. Isso possibilita ao professor a organização ou reorganização de seu plano de aula, orientando o caminho que deve seguir.

É importante que o instrumento avaliativo seja simples, prático e diversificado, refletindo o essencial daquela área de conhecimento estudada ou avaliada. Seu resultado deve ir ao encontro dos objetivos estabelecidos, o que tornará o processo avaliativo mais fácil e eficaz. A avaliação deve ser formativa, ou seja, feita ao longo do processo, com objetivo de reorientação. Um exemplo é o portfólio, que serve como instrumento de autoavaliação e de registro de memória. A autoavaliação desenvolve maior autonomia e compromisso ao aluno, levando-o à reflexão quanto ao papel de cada um, professor e aluno, no percurso do ensinar e do aprender.

Este trabalho por portfólio convida o aluno a contar a história do seu trabalho, força-o a questionar-se, e a base da educação é ensinar o aluno a pensar a partir da capacidade de síntese de informação, a partir da análise e avaliação. Outro aspecto que se destaca é o elemento sócio-emocional de reflexão, melhora a auto-estima, do auto conceito positivo, da auto confiança, quando os estudantes percebem o progresso (MARICATTO e OLIVEIRA SOUZA, 2009, p.10).

Outro instrumento de avaliação é o memorial, que se constitui em uma escrita livre do estudante acerca de suas vivências ao longo do ano: seus avanços, receios, sucessos, medo, etc. Os instrumentos avaliativos podem servir para uso e aplicação com ou para o aluno, para o professor e para a instituição escolar. É imprescindível que os critérios avaliativos sejam discutidos, aclarados e concretizados.

Conclusão

Percebemos com este breve histórico do ensino da arte no Brasil, que passamos por várias mudanças, influenciadas por aspectos políticos e sociais do nosso país. Mudanças que acredito que foram positivas. Atualmente, encontramos um ensino preocupado em compreender criticamente o mundo que nos rodeia, um ensino aberto à diversidade, à cultura popular e à arte do cotidiano. Precisamos de professores atentos às novas posturas contemporâneas, que ajudem

a superar os erros que foram cometidos ao longo da história e que forneçam soluções possíveis para os problemas no ensino das Artes Visuais.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 mai. 2012.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 27 mai. 2012.

_____. **Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acessado em: 21/06/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4ª ed. rev. e ampl.- Campinas, SP: autores associados, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

KASSICK, Clovis Nicanor. **Pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 32, p. 136-

149, dez. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art09_32.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

MARICATTO, Solange Khauam Colaço; OLIVEIRA SOUZA, Maria Irene Pellegrino de. **Avaliação do portfólio**: uma proposta de avaliação inclusiva. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2019-8.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar as Artes Visuais na sala de aula**. 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da arte**: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. 1998, 336f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de pesquisa Currículo), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1998.