

Recebido: 01 de janeiro de 2026

Publicado: 23 de fevereiro de 2026

BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INICIAL DA ARTE NO BRASIL

BRIEF HISTORY OF INITIAL ART TEACHER EDUCATION IN BRAZIL

Samara Farias da Cunha ¹

RESUMO

Este texto apresenta um breve histórico da formação inicial da Arte no Brasil, constituindo-se como fragmento da dissertação *Formação Docente em Arte e Ensino das Linguagens Artísticas: Um Estudo em São José - SC (2025)*. O tema justifica-se pela necessidade de compreender as bases históricas que estruturam a formação do professor de Arte e influenciam sua atuação contemporânea. O problema de pesquisa investiga de que modo o percurso histórico da formação inicial em Arte impacta a organização curricular e a prática docente atual, especialmente no que se refere à integração das linguagens artísticas e à polivalência. O objetivo é analisar os principais marcos, transformações e concepções que orientaram essa formação ao longo do tempo, articulando-os ao contexto educacional contemporâneo. A relevância do estudo reside na centralidade da formação docente para a qualidade do ensino de Arte na educação básica. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter documental, com apoio em referencial bibliográfico especializado, fundamentando-se na análise de legislações, diretrizes curriculares e produções acadêmicas sobre a temática. Os resultados indicam que a formação inicial em Arte no Brasil foi marcada por mudanças estruturais, tensões entre especialização e polivalência e redefinições curriculares que ainda repercutem na prática pedagógica. Conclui-se que a compreensão desse percurso histórico é fundamental para o fortalecimento de políticas formativas mais coerentes com as especificidades das linguagens artísticas.

Palavras-chave: Arte; Formação; História; Docência; Currículo.

ABSTRACT

*This text presents a brief history of initial Art teacher education in Brazil and constitutes a fragment of the dissertation *Formação Docente em Arte e Ensino das Linguagens Artísticas: Um Estudo em São José - SC (2025)*. The topic is justified by the need to understand the historical foundations that structure Art teacher education and influence contemporary professional practice. The research problem investigates how the historical trajectory of initial Art education impacts current curriculum organization and teaching practice, particularly regarding the integration of artistic languages and polyvalence. The objective is to analyze the main milestones, transformations, and conceptions that have guided this training over time, relating them to the contemporary*

¹ Mestre em Educação pela Universidad de la Empresa/ Montevideu-UY.

educational context. The relevance of the study lies in the central role of teacher education in ensuring the quality of Art teaching in basic education. The methodology adopted is qualitative, documentary in nature, and supported by specialized bibliographic references, based on the analysis of legislation, curriculum guidelines, and academic works on the subject. The results indicate that initial Art teacher education in Brazil has been marked by structural changes, tensions between specialization and polyvalence, and curricular redefinitions that still affect pedagogical practice. It is concluded that understanding this historical trajectory is essential for strengthening teacher education policies that are more coherent with the specificities of artistic languages.

Keywords: Art; Education; History; Teaching; Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto, intitulado “Breve Histórico da Formação Inicial da Arte no Brasil”, constitui um fragmento da dissertação Formação Docente em Arte e Ensino das Linguagens Artísticas: Um Estudo em São José - SC, desenvolvida no ano de 2025. A pesquisa foi realizada no contexto da rede municipal de São José, situada no estado de Santa Catarina. Este recorte tem como finalidade contextualizar historicamente os caminhos percorridos pela formação inicial dos professores de Arte no Brasil. Ao recuperar esse percurso, busca-se compreender como se estruturaram as bases que sustentam a prática docente atual. Assim, o texto integra a fundamentação teórica da investigação mais ampla.

A discussão sobre a formação inicial em Arte exige o reconhecimento de que sua trajetória no Brasil foi marcada por mudanças políticas, sociais e educacionais. Desde as primeiras iniciativas voltadas ao ensino do desenho e das artes aplicadas, até a consolidação da Arte como componente curricular obrigatório, observa-se um processo de constantes reformulações. Nesse sentido, compreender o percurso histórico torna-se essencial para analisar os desafios contemporâneos. A formação docente reflete as concepções de Arte e de educação predominantes em cada período. Portanto, revisitar esse histórico contribui para interpretar as demandas atuais.

Ao longo do tempo, a formação inicial do professor de Arte passou por diferentes configurações, ora centradas em práticas técnicas, ora orientadas por perspectivas pedagógicas mais amplas. A institucionalização dos cursos superiores em Educação Artística, especialmente a partir da segunda metade do século XX,

representou um marco importante. Entretanto, a organização desses cursos frequentemente privilegiou a polivalência, exigindo que o docente atuasse em múltiplas linguagens artísticas. Essa característica influenciou diretamente a identidade profissional do professor de Arte. Dessa forma, o histórico formativo ajuda a compreender as tensões ainda presentes na prática pedagógica.

A justificativa para abordar esse tema reside na necessidade de compreender as raízes estruturais das fragilidades e potencialidades da formação docente em Arte. Muitas das dificuldades enfrentadas atualmente, como a exigência de atuação em diferentes linguagens, encontram respaldo em decisões curriculares anteriores. Assim, analisar o passado permite problematizar o presente. Além disso, a recuperação histórica contribui para fortalecer a reflexão crítica sobre políticas formativas. Tal análise é indispensável para pensar propostas mais coerentes com as especificidades das linguagens artísticas.

O problema que orienta este recorte pode ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira o percurso histórico da formação inicial em Arte no Brasil influencia a organização curricular e a atuação docente contemporânea? Essa indagação emerge da constatação de que as diretrizes atuais são resultado de processos históricos acumulados. Investigar essa relação possibilita compreender permanências e rupturas na formação docente. Assim, o problema articula passado e presente, oferecendo base para análises mais aprofundadas.

O objetivo deste texto é apresentar uma síntese histórica da formação inicial em Arte no Brasil, evidenciando seus principais marcos, transformações e implicações para o contexto educacional atual. Busca-se identificar como as concepções de Arte e de ensino moldaram os currículos formativos. Além disso, pretende-se relacionar esse percurso à realidade investigada na dissertação. Dessa forma, o objetivo não se restringe à descrição histórica, mas envolve interpretação crítica. Tal perspectiva amplia a compreensão do fenômeno estudado.

A relevância do tema justifica-se pela centralidade da formação docente na qualidade do ensino de Arte. Compreender o histórico formativo permite reconhecer avanços conquistados, como a valorização das linguagens artísticas, bem como desafios persistentes, como a fragmentação curricular. A análise histórica também contribui para o debate sobre a necessidade de formação continuada. Nesse sentido, o estudo fortalece reflexões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas. A

relevância acadêmica e social do tema evidencia-se, portanto, na articulação entre teoria e prática.

No que se refere à metodologia, este fragmento integra uma pesquisa de abordagem qualitativa, por privilegiar a interpretação crítica dos processos históricos e educacionais. A perspectiva qualitativa possibilita analisar significados, concepções e transformações ao longo do tempo. Assim, a investigação busca compreender os contextos que influenciaram a formação inicial em Arte. A análise não se limita à cronologia dos fatos, mas examina seus impactos na prática docente. Essa abordagem garante coerência entre objetivos e procedimentos.

A pesquisa caracteriza-se também como documental, uma vez que se fundamenta na análise de legislações educacionais, diretrizes curriculares e documentos oficiais que regulamentaram a formação docente em diferentes períodos históricos. Esses registros permitem identificar mudanças nas políticas públicas e nas concepções de ensino de Arte. Paralelamente, o estudo apoia-se em referencial bibliográfico especializado, dialogando com autores que discutem história da educação e Arte-Educação. Essa articulação entre documentos e literatura científica assegura rigor à análise desenvolvida.

Este recorte evidencia que compreender o breve histórico da formação inicial da Arte no Brasil é fundamental para situar criticamente os desafios enfrentados pelos docentes na atualidade. Ao integrar análise histórica, abordagem qualitativa e fundamentação bibliográfica, o texto contribui para ampliar o debate sobre a formação docente em Arte. Dessa maneira, reafirma-se que o passado não constitui apenas memória, mas elemento estruturante das práticas e políticas educacionais contemporâneas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Marco legal e histórico da formação inicial de professores de Arte no Brasil

A história da educação universitária em Arte no Brasil teve seu início marcante em 1931 com a promulgação do decreto nº 19.852, que estabeleceu as bases para a criação da Escola Nacional de Belas Artes. Este marco histórico significativo reflete a formalização do ensino superior em arte no país. Segundo o decreto, a Escola

Nacional de Belas Artes passou a ser autorizada a conceder títulos de formação universitária, devidamente credenciados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Brasil, 1931).

Dentro desse contexto, o decreto atribuiu à instituição a competência para conferir os títulos específicos de “diploma de professor de pintura e professor de escultura, após a conclusão dos respectivos cursos na Escola de Belas Artes” (Brasil, 1931, p. 03), inaugurando uma era de reconhecimento acadêmico e institucional para a formação em artes no Brasil.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino em 1971, no artigo 7º, estabeleceu um marco significativo ao instituir a obrigatoriedade da oferta da educação artística nas escolas de 1º e 2º grau (Brasil, 1971). Segundo Delmás, “a inserção da nova atividade escolar Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus gerou a necessidade da criação de um novo curso de formação de professores de Arte pela UFRJ, o curso de Licenciatura em Educação Artística” (Delmás, 2012, p. 18).

O curso em questão foi inicialmente concebido com o propósito específico de capacitar professores para o ambiente de sala de aula. No decorrer do tempo, emergiu a necessidade de promover a discussão acerca da abordagem do ensino superior em Artes, considerando as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Consequentemente, as diretrizes para a formação de professores de Arte foram novamente ajustadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer CNE/CES 0195/2003, aprovado em 5 de agosto de 2003, que regulamentou as licenciaturas em Música, Dança, Teatro e Design. Adicionalmente, o Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 06 de dezembro de 2007, instituiu a licenciatura em Artes Visuais. Ambos os pareceres estabelecem os requisitos essenciais para as licenciaturas, incluindo o currículo mínimo, o perfil do formando, as competências e habilidades esperadas, bem como o currículo a ser desenvolvido (Brasil, 2003/2007).

No âmbito da instituição das graduações de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas) o indivíduo titulado com licenciatura emerge como especialista dedicado exclusivamente a uma das quatro distintas dimensões artísticas. Este fenômeno instaura um paradigma inovador no contexto do ensino de Artes em ambiente escolar (Brasil, 2003/2007).

2.2 Formação em Artes Visuais e a sala de aula

O parecer CNE/CES nº 280/2007 “institui que o licenciado acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística” (Brasil, 2007, p. 04). Essa abordagem implica na capacidade do licenciado de explorar as habilidades e competências inerentes à sua área, a fim de não apenas absorver conhecimento, mas também de disseminá-lo de maneira multiplicativa.

Nesse contexto, o educador artístico torna-se não apenas um transmissor de conhecimento, mas um agente catalisador, inspirando seus alunos a explorarem suas próprias sensibilidades artísticas e contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma comunidade educacional mais rica e participativa.

Segundo Gil (2021) no âmbito das Artes visuais temos cinco modelos educativos em educação visual:

- **Modelo produtivo:** Este é um paradigma amplamente empregado em ambientes educacionais, notadamente em salas de aula, visando a exploração de elementos como desenho, padrões estéticos e o desenvolvimento da coordenação motora fina. Neste contexto, o professor desempenha o papel de detentor de conhecimento, empregando modelos e imagens como objetos de estudo.
- **Modelo criativo autoexpressivo:** Caracterizado pela promoção da livre expressão dos estudantes, este modelo incentiva a exploração individual da criatividade, permitindo que cada indivíduo desenvolva suas habilidades em seu próprio ritmo. O objetivo primordial é fomentar a originalidade nas produções artísticas dos alunos.
- **Modelo de alfabetização visual:** Concentra-se na interpretação de imagens como principal enfoque, utilizando o estudo da cultura por meio da imagem. O papel do professor consiste em estimular a interpretação e contextualização do mundo, priorizando o uso de ferramentas tecnológicas. Elementos formais da comunicação visual, como ponto, linha e forma, são constantemente objetos de investigação.
- **Modelo Disciplinar:** Direciona a exploração de obras de arte como foco de pesquisa, estimulando o desenvolvimento de habilidades que abrangem a produção, crítica, estética e contextualização do objeto de estudo ou movimento artístico ao qual pertence.
- **Modelo narrativo:** Voltado para a educação destinada à compreensão visual, adota uma abordagem interdisciplinar, levando em consideração o contexto cotidiano dos

estudantes. Seu objeto de estudo concentra-se nas produções culturais visando o desenvolvimento da análise crítica.

Conjuntamente, esses paradigmas configuram instrumentos de inestimável valor para o contexto da Educação em Artes Visuais na Educação Básica, transcendendo a mera instrução técnica e incitando os discentes a uma exploração profunda e significativa do universo artístico. O docente licenciado em Artes Visuais, por sua vez, transita de maneira constante entre esses modelos, adotando abordagens distintas conforme as necessidades específicas de suas turmas, o perfil dos estudantes e o ambiente no qual exerce sua prática pedagógica.

2.3 Formação em Música e a sala de aula

A inserção da música no contexto educacional assume um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, oferecendo uma rica gama de experiências que transcendem o mero aprendizado técnico. A educação musical no Ensino Básico não se limita a uma abordagem unidimensional; ao contrário, ela se propõe a ser um campo dinâmico de exploração, onde teoria e prática convergem de maneira sinérgica.

Segundo Boal-Palheiros e Boia (2020, p. 127), as aulas de música na educação básica buscam integrar teoria e prática, explorando diversas atividades, tais como interpretação (tocar e cantar), audição, composição, improvisação, dança e movimento, exercícios práticos, teoria e notação musical. Esse enfoque visa proporcionar uma abordagem abrangente e dinâmica no processo de ensino-aprendizagem musical.

O parecer CNE/CES 0195/2003 enseja que o profissional formado em música tenha como perfil “habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da música” (Brasil, 2003, p. 03). Assim percebemos que a Licenciatura em Música busca formar profissionais completos, capazes de explorar diversas dimensões artísticas e de estimular seus estudantes em diferentes competências musicais.

Para alcançar esse objetivo, os licenciados empregam em sala de aula estratégias pedagógicas que proporcionam uma abordagem abrangente, visando

oferecer aos alunos acesso a uma variedade de habilidades e competências musicais. Essa abordagem holística visa não apenas à transmissão de conhecimentos teóricos e técnicos, mas também ao desenvolvimento da sensibilidade artística, da expressão criativa e da apreciação musical.

2.4 Formação em Dança e a Sala de aula

No contexto educacional da Educação Básica, o ensino de dança desempenha um papel significativo na formação integral dos estudantes, oferecendo uma via expressiva única que transcende as barreiras da linguagem verbal. A presença de professores licenciados em Dança assume, nesse cenário, uma importância crucial para a criação de ambientes de aprendizado dinâmicos e enriquecedores. A dança, além de promover o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, proporciona uma forma diferenciada de expressão corporal, fomentando a criatividade e estimulando a autoestima dos alunos.

O parecer CNE/CES 0195/2003 apresenta como vertente do perfil do profissional licenciado em dança:

Trabalhar com o ensino de dança, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional. (Brasil, 2003, p. 05)

Diante desse panorama, a presença de professores licenciados em Dança na Educação Básica não apenas atende às diretrizes do parecer, mas também se configura como um agente transformador na construção de ambientes educacionais inclusivos e enriquecedores. A dança, quando integrada ao currículo escolar sob a orientação de profissionais qualificados, transcende o simples movimento corporal, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões.

Nesse sentido, o ensino de dança assume um papel crucial na formação dos estudantes, proporcionando-lhes não apenas habilidades técnicas, mas também um meio de expressão e integração social valioso para o desenvolvimento pleno de cada indivíduo na sociedade contemporânea.

Segundo Costas et. al. (2018, p.137) “os objetivos da dança no contexto escolar focalizam a formação de um cidadão sensível e expressivo”. A dança, entendida não apenas como uma atividade física, mas como uma linguagem artística e expressiva, assume um papel fundamental na promoção de uma educação que vai além da transmissão de conhecimentos técnicos.

Os objetivos delineados pela citação convergem harmoniosamente com as considerações feitas anteriormente sobre a atuação do professor licenciado em Dança, conforme as diretrizes do Parecer CNE/CES 0195/2003. A formação de um cidadão sensível e expressivo, por meio da dança, reflete não apenas o domínio das técnicas e movimentos, mas também a internalização de valores como empatia, criatividade e comunicação não verbal.

Dessa forma, a presença de professores especializados em Dança na Educação Básica não apenas atende às necessidades educacionais, mas também contribui de maneira singular para a construção de uma sociedade mais sensível, expressiva e integrada culturalmente, consolidando, assim, uma abordagem holística no desenvolvimento dos estudantes.

2.5 Formação em Teatro e a sala de aula

Nas últimas décadas, as Artes Cênicas têm assumido um papel de destaque no cenário educacional, trazendo consigo uma riqueza de possibilidades para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dentro desse contexto, a presença de um professor especialista em teatro no ambiente escolar emerge como um elemento essencial para aprimorar significativamente a abordagem pedagógica nesta área.

Diante disso as propostas educacionais fundamentadas no fazer e apreciar teatro não apenas proporcionam uma experiência prática da produção cênica, mas também enriquecem o repertório dos educandos, oferecendo-lhes uma ampla gama de possibilidades na linguagem teatral.

Segundo Gandolfi Neto:

A presença de um professor especialista de teatro ministrando esta disciplina dentro das escolas torna-se uma contribuição fundamental para o aperfeiçoamento da área. As propostas pedagógicas baseadas no fazer e apreciar teatro possibilitam ao educando experimentar a produção cênica e aprofundar seu repertório de possibilidades do uso da linguagem teatral.

Assim o aluno pode rever suas criações, seus pré-conceitos, suas proposições, etc. Abrir a possibilidade de apreciação teatral para os alunos é importante também por apresentar outras formas de expressão cênica, que não são as formas de expressão usualmente utilizadas pela mídia, enriquecendo o desenvolvimento da aprendizagem teatral na escola (2016, p.35).

Conforme apontado por Gandolfi Neto (2016), a atuação de um professor especialista em teatro na sala de aula não só permite que os alunos vivenciem a criação teatral, mas também incentiva uma reflexão profunda sobre suas próprias concepções.

Gandolfi Neto (2016) salienta, ainda, a importância de abrir espaço para a apreciação teatral, introduzindo às estudantes formas de expressão cênica que vão além das convencionais na mídia. Dessa forma, a presença do professor especialista não apenas potencializa o desenvolvimento da aprendizagem teatral, mas também amplia os horizontes dos alunos, proporcionando uma vivência enriquecedora e diversificada no universo das Artes Cênicas na escola.

A abordagem proposta por Gandolfi Neto está intrinsecamente ligada ao Parecer CNE/CES 0195/2003, o qual destaca as competências e habilidades do profissional licenciado em Teatro, ressaltando a necessidade de uma abordagem ampla, que contemple tanto os aspectos teóricos quanto práticos no ensino dessa expressão artística.

A capacidade de coordenar o processo educacional, conforme evidenciado no item VII das habilidades e competências do licenciado em Teatro delineadas no parecer, não se limita apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas abrange, igualmente, a condução eficaz de práticas cênicas e teatrais. Essa habilidade é aplicada tanto no âmbito formal de ensino quanto em contextos não-formais (Brasil, 2003).

Quando a Educação Básica conta com professores licenciados em Teatro, surge a oportunidade de criar ambientes de aprendizado dinâmicos e enriquecedores. A capacidade de conduzir práticas cênicas não apenas dentro das paredes da sala de aula, mas também em contextos não-formais, oferece aos educadores a flexibilidade necessária para explorar diversas estratégias pedagógicas.

Essa abordagem integrada propõe uma educação teatral que vai além da mera transmissão de conceitos, proporcionando aos alunos a experiência tangível da

produção cênica e estimulando o desenvolvimento integral de suas habilidades e sensibilidades artísticas.

Assim, a implementação prática dessa convergência entre teoria e prática no ensino de Teatro na Educação Básica não apenas atende às diretrizes educacionais estabelecidas, mas também potencializa o impacto positivo dessa disciplina na formação cultural e educacional dos estudantes

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender os significados, contextos e interpretações relacionados à formação inicial de professores de Arte no Brasil. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que a torna adequada para investigações que envolvem processos históricos e educacionais. Nesse sentido, a escolha por essa abordagem permitiu analisar criticamente os marcos legais e as concepções formativas que estruturam o ensino de Arte.

Além disso, a pesquisa possui caráter documental, uma vez que se fundamenta na análise de legislações, pareceres e diretrizes curriculares que regulamentaram a formação docente em Arte. Conforme Gil (2008, p. 51), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Assim, foram examinados decretos, leis e pareceres do Conselho Nacional de Educação, buscando identificar continuidades e rupturas no percurso formativo.

A análise documental foi orientada por procedimentos sistemáticos de leitura, seleção e categorização das informações presentes nos documentos oficiais. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 157), a pesquisa documental caracteriza-se pela utilização de “fontes primárias, que ainda não receberam tratamento analítico”. Desse modo, os documentos legais foram considerados fontes primárias essenciais para a compreensão do processo histórico de institucionalização das licenciaturas em Arte no Brasil.

Paralelamente, o estudo apoiou-se em referencial bibliográfico especializado, com o objetivo de fundamentar teoricamente as análises realizadas. Segundo

Severino (2016, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos”. A revisão da literatura possibilitou dialogar com produções acadêmicas que discutem políticas educacionais, formação docente e ensino das linguagens artísticas.

A articulação entre análise documental e referencial bibliográfico favoreceu uma interpretação crítica dos dados, permitindo compreender os marcos normativos à luz de debates teóricos consolidados. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa qualitativa busca “estabelecer relações entre o mundo real e o sujeito”, valorizando a interpretação dos fenômenos. Assim, os documentos não foram analisados de forma isolada, mas contextualizados histórica e educacionalmente.

A metodologia adotada assegura coerência entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos empregados. A abordagem qualitativa, aliada ao caráter documental e ao suporte bibliográfico, possibilitou uma análise aprofundada do histórico da formação inicial de professores de Arte, contribuindo para uma compreensão crítica das políticas formativas e de seus desdobramentos na educação básica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do marco legal da formação inicial de professores de Arte no Brasil evidencia que o processo de institucionalização do ensino superior na área teve início formal com o Decreto nº 19.852/1931, que autorizou a Escola Nacional de Belas Artes a conferir diplomas de professor de pintura e escultura. Conforme o documento, a instituição passou a conceder “diploma de professor de pintura e professor de escultura, após a conclusão dos respectivos cursos” (BRASIL, 1931, p. 3). Esse dado revela que a formação inicial esteve, em seu início, centrada em especialidades artísticas específicas, com foco técnico e acadêmico.

Posteriormente, a promulgação da Lei nº 5.692/1971 ampliou significativamente o campo de atuação ao tornar obrigatória a Educação Artística nos currículos escolares. Esse movimento gerou novas demandas formativas, pois, como afirma Delmás (2012, p. 18), “a inserção da nova atividade escolar Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus gerou a necessidade da criação de um novo curso de formação de professores de Arte”. Observa-se, assim, uma transição de uma

formação voltada às belas-artes para uma formação voltada à docência na educação básica.

Os pareceres CNE/CES nº 0195/2003 e nº 280/2007 consolidaram um novo paradigma ao instituírem licenciaturas específicas em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. O Parecer nº 0195/2003 estabelece que o egresso deve possuir “habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade” (BRASIL, 2003, p. 3), indicando uma formação ampliada e multidimensional. Já o Parecer nº 280/2007 reforça que o licenciado deve “acionar um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística” (BRASIL, 2007, p. 4), destacando o papel formativo do professor como mediador cultural.

No campo das Artes Visuais, os modelos educativos descritos por Gil (2021) demonstram a diversidade de abordagens pedagógicas possíveis, desde o modelo produtivo até o narrativo. Esses resultados indicam que a formação inicial precisa contemplar múltiplas perspectivas metodológicas para responder às demandas contemporâneas da escola.

Na Música, Boal-Palheiros e Boia (2020, p. 127) ressaltam que as aulas integram “interpretação (tocar e cantar), audição, composição, improvisação, dança e movimento”, evidenciando uma abordagem integrada entre teoria e prática. Tal constatação reforça a necessidade de formação abrangente e interdisciplinar.

No ensino de Dança, destaca-se que a formação do licenciado deve contemplar dimensões motoras, cognitivas e afetivas, promovendo integração social (BRASIL, 2003). Costas et al. (2018, p. 137) afirmam que “os objetivos da dança no contexto escolar focalizam a formação de um cidadão sensível e expressivo”, ampliando a compreensão da dança como linguagem formativa.

Quanto ao Teatro, Gandolfi Neto (2016, p. 35) enfatiza que “a presença de um professor especialista de teatro ministrando esta disciplina dentro das escolas torna-se uma contribuição fundamental”. Os resultados apontam que a especialização fortalece práticas pedagógicas mais consistentes e críticas.

De modo geral, a discussão evidencia uma evolução histórica da formação inicial em Arte: de uma perspectiva técnica e especializada para uma formação docente estruturada em licenciaturas específicas, com ênfase pedagógica e social. Contudo, permanece o desafio de articular especialização e integração das linguagens no contexto escolar, indicando que os marcos legais representam avanços

significativos, mas exigem constante reflexão e atualização frente às demandas educacionais contemporâneas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que a formação inicial de professores de Arte no Brasil foi construída a partir de um percurso histórico marcado por transformações legais, institucionais e pedagógicas. Desde a institucionalização do ensino superior em Arte até a consolidação das licenciaturas específicas nas diferentes linguagens artísticas, observa-se um movimento contínuo de redefinição dos objetivos formativos. Esse processo demonstra que a formação docente em Arte não é estática, mas resultado de demandas sociais, culturais e educacionais que se modificam ao longo do tempo.

Os resultados indicam que houve uma ampliação significativa da compreensão sobre o papel do professor de Arte na educação básica. Se, em um primeiro momento, a formação esteve mais vinculada a aspectos técnicos e acadêmicos das belas-arts, posteriormente passou a incorporar dimensões pedagógicas, sociais e culturais. Essa mudança evidencia uma transição importante: de uma formação centrada na técnica para uma formação voltada à mediação cultural, à sensibilidade estética e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Verifica-se também que a organização das licenciaturas específicas em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro representou um avanço no reconhecimento das particularidades de cada linguagem artística. Contudo, esse movimento trouxe novos desafios, especialmente no que se refere à articulação entre especialização e integração curricular no contexto escolar. A necessidade de formar profissionais capazes de atuar com profundidade em sua área específica, sem perder de vista o diálogo interdisciplinar, permanece como um ponto central de reflexão.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância de alinhar as diretrizes formativas às realidades da educação básica. A efetivação de propostas curriculares depende não apenas da existência de marcos legais consistentes, mas também de condições estruturais, institucionais e pedagógicas que sustentem a prática docente. Assim, a formação inicial precisa estar articulada às demandas concretas da escola, considerando seus contextos, desafios e potencialidades.

Desta forma, compreender o percurso histórico da formação inicial em Arte é fundamental para fortalecer políticas educacionais mais coerentes com as especificidades das linguagens artísticas e com as exigências contemporâneas da educação. A consolidação de uma formação sólida, crítica e contextualizada constitui elemento essencial para garantir que o ensino de Arte ocupe um lugar significativo na educação básica, contribuindo para a formação cultural, estética e humana dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL-PALHEIROS, Graça; BOIA, Pedro. Educação musical no ensino básico: práticas, contextos e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 33, n. 2, p. 125-140, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 0195/2003, de 5 de agosto de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança e Teatro**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 280/2007, de 6 de dezembro de 2007. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Artes Visuais**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1931.

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**, Brasília, DF, 1971.

COSTAS, Ana Maria Rodrigues et al. Dança na escola: perspectivas e desafios na formação do sujeito. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 130-145, 2018.

DELMÁS, Marcelo. **A formação do professor de Arte no Brasil: história e políticas públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

GANDOLFI NETO, José. **Teatro na escola: práticas pedagógicas e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Educação em Artes Visuais: fundamentos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.