

Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte

A permanence at school under threat: reflections about art education devaluation

Mateus Silva dos Santos

Mestrando em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) - mateus.sds@outlook.com

Caroline Caregnato

Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) - carolinecaregnato@gmail.com

Resumo

O ensino de Arte por muito tempo teve sua presença questionada na educação básica, e as conquistas em favor de sua permanência na escola, construídas ao longo das últimas décadas, vivem a iminência de serem perdidas diante do cenário das recentes reformas educacionais. Este trabalho tem como objetivo analisar possíveis causas que levaram à desvalorização do ensino de Arte, alimentada por práticas e concepções pedagógicas difundidas na escola, buscando compreender o quadro que nos levou ao momento atual. São abordados temas como a influência das pedagogias tecnicista e nova no ensino de Arte, bem como o impacto de práticas polivalentes, entre outras, na desvalorização do componente curricular em questão. Espera-se que essa análise contribua para uma luta mais consciente e incisiva pelas conquistas já adquiridas para o ensino de Arte, mas que se veem ainda ameaçadas no cenário educativo e pelas reformas impostas à escola brasileira.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Correntes pedagógicas. História do ensino de Arte. Polivalência.

Abstract

For a long time, Art education had its presence questioned in basic education, and the conquests in favor of its permanence at school, constructed along last decades, are living the imminence to be lost due to recent educational reforms. This work aims to analyze possible reasons of the devaluation of Art education, stimulated along past years by pedagogical practices and conceptions widespread at school, seeking to understand the current moment. Approaches discussions as the influence of technical pedagogies, new school, polyvalence, among others, in devaluation of the curriculum component in question. We hope that this analysis will generate a more conscientious and incisive fight for the conquests acquired for Art education and that are under threat in the recent scenario, imposed to Brazilian schools by educational reforms.

Keywords: Art education. Pedagogical tendencies. Art education history. Polyvalence.

Recebido em: 23/12/2017

Aceito em: 04/07/2018

1 INTRODUÇÃO

As discussões na mídia, nas redes sociais e entre professores acerca da importância do ensino de Arte¹ foram reacendidas recentemente pela reforma do ensino médio. Os debates entorno da questão ganharam profusão com a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016c), que alterava disposições a respeito do ensino médio contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96². Dentre outras proposições, a MP nº 746 (BRASIL, 2016c) alterava o artigo 26, parágrafo segundo da referida lei, retirando a obrigatoriedade do componente curricular Arte do ensino médio, propondo que:

o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2016c).

Logo, a partir daquele momento a Arte passava a ser compreendida como disciplina obrigatória apenas para as primeiras etapas da educação básica e não para o ensino médio. Diversas críticas foram erguidas com relação à reforma apresentada. Dentre elas podemos citar as contidas na nota pública de repúdio divulgada pela Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB, 2016), que aponta a fragilização da formação integral dos estudantes de ensino médio com a exclusão do ensino de Arte. Podemos mencionar ainda a nota pública de repúdio divulgada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM, 2016), que critica duramente a imposição de uma reforma educacional por meio de MP, ferindo o princípio de gestão democrática garantido pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, e condenando o caráter pragmático, tecnicista e neoliberal da alteração realizada na LDB, voltada para a preparação para o mercado de trabalho, abandonando a formação humana do educando.

Com a pressão das associações de representação dos professores de Arte e da sociedade civil, a MP nº 746 (BRASIL, 2016c) sofreu alterações durante seu processo de tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado, assumindo uma redação mais favorável ao ensino de Arte no

¹ Neste artigo, estaremos usando a palavra Arte, com inicial maiúscula, sempre que estivermos fazendo referência ao componente curricular da educação básica voltado para o estudo das quatro linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

² É importante salientar que, de acordo com o artigo 62 da Constituição Federal (BRASIL, 2016a), uma medida provisória tem a mesma força que uma lei, podendo ser decretada pela Presidência da República sem aprovação prévia do legislativo nacional. Contudo, ela precisa ser convertida em lei pelo Congresso Nacional no prazo de até 60 dias da data de sua publicação, sendo prorrogável por igual período, para que não perca sua eficácia.

momento de sua transformação na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). No artigo 26, parágrafo segundo da referida lei, passa-se a ter que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Logo, as linguagens artísticas voltam a ser obrigatórias na educação básica como um todo, incluindo o ensino médio.

Embora a questão da exclusão do ensino de Arte da reforma do ensino médio esteja aparentemente resolvida, ela nos levou à retomada de discussões da década de 1980 que, segundo Biasoli (1999), foi marcada não apenas pela abertura do regime político brasileiro, mas também pelo fortalecimento dos debates a respeito da valorização da educação voltada para as linguagens artísticas. Essas discussões culminaram com a obrigatoriedade do ensino de Arte garantida pela LDB nº 9394/96, após um longo crepúsculo em que essa área do conhecimento ficou relegada à condição de atividade – e não componente – curricular. Hoje, passados mais de vinte anos desde o reconhecimento pela lei brasileira da Arte não apenas enquanto disciplina, mas enquanto área de conhecimento importante para a formação do estudante, precisamos voltar aos debates, impasses e dificuldades que já pareciam superados, retomando discussões elementares.

Nesse sentido, acreditamos que, para além das diversas críticas construídas a respeito do modelo de reforma proposto e às condições em que essa reforma foi apresentada, é necessário que voltemos a debater a importância do ensino de Arte em uma sociedade como a atual, impregnada pelos ideais do neoliberalismo e do crescimento econômico, que promove o pensamento da escola como um mercado – ampliando sua privatização, transformando-a em ensino profissionalizante, diminuindo seu compromisso com a promoção da capacidade crítica. É preciso analisarmos o que nos trouxe até o quadro atual, até a necessidade de defendermos o que parecia óbvio, para ser possível compreender quais são as ações, por vezes alimentadas pelos envolvidos com o ensino de Arte, as quais corroboram para a aparente difusão da ideia de que as artes são um conteúdo escolar supérfluo, o qual pode ser preterido em caso de necessidade de construção de um ensino mais pragmático, voltado para a aprendizagem de saberes técnicos diretamente aplicáveis em um mercado de trabalho competitivo e desumanizador. Embora essas sejam velhas questões, não parece redundante retomar a sua discussão, afinal, a realidade mostra que elas estão esquecidas, o que resulta em uma conseqüente deturpação ou incompreensão do papel concedido pela sociedade e pelas esferas governamentais ao ensino de Arte.

Contemplar a amplitude dos debates necessários para uma abordagem integral do problema suscitado pela MP nº 746 (BRASIL, 2016c) e pela iminente exclusão da Arte do ensino médio, extrapola os âmbitos de um artigo. Assim, iremos nos deter a analisar a desvalorização do ensino de Arte, alimentada ao longo dos últimos anos por certas práticas e concepções pedagógicas difundidas na escola, com vistas a compreender o quadro que nos levou ao momento atual vivido pelo ensino de Arte. A discussão proposta não reflete a totalidade das experiências de ensino de Arte realizadas no país, pois projetos consistentes têm surgido nos últimos anos, especialmente vinculados a pesquisas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação brasileiros. Essa discussão se debruça sobre a retomada de questões históricas, portanto o olhar se volta para o passado, visto que com o esquecimento deste, corre-se o risco de voltar a incorrer em problemas já superados. Logo, a realização de uma revisão de literatura sobre os trabalhos pedagógicos realizados nos últimos anos extrapola o escopo desse artigo, embora tais iniciativas, felizmente existam. Gostaríamos de nos voltar aqui para aquelas experiências vinculadas ao ensino de Arte que a contragosto de conquistas históricas, permeiam os ambientes escolares e governamentais. Esperamos que essa abordagem possa alimentar os debates atuais a respeito da necessidade de revalorização do ensino das linguagens artísticas, contribuindo para uma luta mais consciente, ativa e incisiva.

Este trabalho explora uma série de hipóteses, ou possibilidades de resposta para a pergunta: “o que nos conduziu à desvalorização do ensino da Arte, observada nas recentes discussões sobre a reforma do ensino médio?”. Assim, iremos perpassar pela discussão de aspectos históricos ligados ao ensino de Arte, abordando concepções e práticas pedagógicas presentes na escola da atualidade.

Começaremos a abordagem por uma hipótese de resposta para o problema anteriormente elencado que parece, a princípio, contraditória. Começaremos discutindo uma das causas da desvalorização do ensino de Arte, que nos conduz à crise atual é a adoção do tecnicismo no ensino de Arte. Apesar de o ensino das artes já ter cedido precisamente ao modelo o qual na recente reforma pretendia sufocá-lo, veremos que essa cessão não lhe garante uma tábua de salvação ou, em outras palavras, a adequação das aulas de Arte ao modelo de escola implantado no país não garante sua permanência no sistema educacional.

2 INFLUÊNCIA DO TECNICISMO: ARTE COMO ATIVIDADE ESCOLAR E A REALIZAÇÃO DE TRABALHOS MANUAIS

A pedagogia tecnicista irrompeu na escola brasileira numa tentativa de tornar a preparação dos futuros profissionais do mundo tecnológico mais eficiente. Seu aparecimento, apesar das semelhanças com o contexto atual, não é recente. De acordo com Libâneo (1994), essa tendência ganhou força no Brasil no final da década de 1960, manifestando-se nas leis nº 5540/68 e nº 5692/71. Ainda segundo aquele autor, a pedagogia tecnicista respondeu aos anseios políticos e econômicos do regime militar, visando “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (LIBÂNEO, 1994, p. 31). A racionalização a que se refere o autor da citação se evidencia, por exemplo, no alijamento das questões relativas à subjetividade do ambiente escolar, concretizado, dentre outros fatores, pelo caráter de atividade, e não mais de componente curricular, que passa a ser dispensado à Educação Artística pela LDB nº 5692/71 (FERRAZ; FUSARI, 2009). Embora a Educação Artística não tenha abandonado a escola do ponto de vista oficial, na prática ela esteve (e, infelizmente, ainda está) ausente da vida da maioria dos estudantes, uma vez que foi trabalhada pelos sistemas de ensino de forma superficial, como atividade secundária, acarretando em práticas insuficientes para promover a aprendizagem de conhecimentos artísticos.

Nesse sentido, a situação atual da Arte na escola não é tão distante daquela apresentada pela LDB nº 5692/71: a Arte vive sob a constante ameaça de ser posta de lado, visando à formação altamente pragmática e racionalizada de profissionais para o mercado de trabalho.

Ainda, a recente reforma do ensino médio remonta à época de inserção do tecnicismo no país e à consolidação de um processo de desnacionalização oficial da educação brasileira, selada pelo acordo realizado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro e a *United States Agency for International Development* (USAID). Pelo acordo, o governo brasileiro passava a receber apoio técnico e financeiro dos Estados Unidos para a implementação do modelo de ensino tecnicista no país.

Barbosa (2016), analisando o momento atual de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos lembra que não estamos distantes do vivido pelo Brasil ao longo da ditadura iniciada em 1964. Ao criticar a falta de espaço para participação de representantes da FAEB no processo de construção inicial daquele documento, bem como o caráter de subcomponentes curriculares, conferido às artes pela primeira redação da BNCC, a autora denuncia a origem do

desenho curricular da proposta. Segundo seus levantamentos, o projeto da BNCC contou em sua formulação com a intervenção da Fundação Lemann, com consultoria prestada pela Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Ou seja, mais uma vez o ensino de Arte (e toda a educação brasileira) se vê à mercê de propostas norte-americanas, como se não possuíssemos pensadores em ensino de Arte no país, aptos a compreender e construir as diferentes realidades educacionais brasileiras. Como afirmam Domingues, Toschi e Oliveira (2000), a transposição de propostas curriculares estrangeiras para a realidade brasileira já é uma constante, ignorando-se, assim, a existência de um pensamento curricular emergente dentro do próprio país. Portanto, estamos novamente reduzidos à condição de colonizados.

Como discutimos até aqui, o ensino de Arte, na perspectiva tecnicista, passa a ser desvalorizado até mesmo de modo oficial, por meio de leis e outros documentos os quais apresentam diretrizes para a educação. Essa desvalorização ocorre em virtude da própria incompatibilidade existente entre os princípios da pedagogia tecnicista e do ensino de Arte. De acordo com Libâneo (1994) e Saviani (1985), o papel da escola para a pedagogia tecnicista é o de modelar os sujeitos para a ordem social e econômica vigente, preparando profissionais “competentes” para o mercado de trabalho de forma rápida e objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade que possa colocar em risco esse modelo de formação. Assim, o foco está no preparo técnico, importando o “aprender a fazer”, em lugar do “aprender” ou do “aprender a aprender”, propostos pelas pedagogias tradicional e nova, respectivamente, e que antecedem a tendência tecnicista em termos históricos. Dessa forma, compreende-se a exclusão do ensino de Arte desse cenário. Afinal, a princípio ele não proporciona informações rápidas e objetivas, que possam ser aplicadas a algum tipo de exercício profissional em que pese apenas o “saber fazer” ou o desempenho de uma função de ordem técnica e mecanizada. Contudo, iremos discutir que apenas a princípio a Arte não dialoga com essas premissas da pedagogia tecnicista, de fato até mesmo a Arte se mostrará capaz de uma adaptação à lógica proposta por essa tendência.

No Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, o ensino de Arte é marcado pela valorização de elementos tipicamente tecnicistas da educação, tais quais a utilização de recursos tecnológicos e a valorização do aprendizado de técnicas, sem comprometimento com os aspectos estéticos da área (FUSARI; FERRAZ, 2001).

O uso de recursos tecnológicos no ensino de Arte passa a ser adotado não apenas para modernizar as aulas, mas para melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, é importante frisar que muitos professores ainda hoje se utilizam de projetores de imagens, filmes, etc., de maneira inadequada ao simplesmente apresentarem o material sem reservar tempo para analisar de forma aprofundada o observado e sem promover uma discussão que auxilie na construção de saberes em Arte. Assim, um aspecto do tecnicismo o qual poderia ser usado em favor da valorização do ensino das artes, contribui para tornar a aula vazia de significado.

Algo semelhante ocorre com as aulas que passam, com a pedagogia tecnicista, a envolver apenas a confecção de materiais, sem relação com conteúdo de Arte, originando uma atividade prática desprovida de sentido estético. Esse tipo de abordagem não contribui para um maior reconhecimento da importância dessa área ou para a sua valorização enquanto conhecimento a ser abordado no ambiente escolar. Nas aulas de Arte da contemporaneidade a realização de trabalhos manuais, desvinculada de conhecimentos estéticos mais aprofundados, ainda é recorrente. Tomamos como exemplo a fala de uma professora de Arte entrevistada por Santos (no prelo), a qual costuma realizar a confecção de objetos com materiais recicláveis (garrafas pet, papelão e outros). Muitas vezes essas atividades práticas costumam ser realizadas apenas para suprir a falta de domínio do professor não formado na área acerca dos conteúdos artísticos, o que determina a ausência de um sentido estético para elas.

Para a sociedade, esse tipo de atividade manual, prática, infelizmente, costuma ser entendida como atividade menor. Quando as aulas de Arte iniciaram no Brasil, a atividade manual era exclusiva dos escravos (DUARTE JUNIOR, 1981), resulta daí, por uma apropriação histórica de preconceitos, a consideração ínfima dada às aulas de com predomínio de trabalhos manuais. Esse dado explica, embora não justifique, a desqualificação feita por alguns segmentos sociais que apoiam a exclusão da aula de Arte do ensino médio, afinal, esse componente curricular trabalharia com o desenvolvimento de atividades de menor prestígio social.

Para os alunos, atividades de Arte práticas podem soar como a realização de técnicas esvaziadas de sentido e, se o aluno não consegue atribuir valor a esta ação, o ensino se torna insignificante. Barbosa (1988, p. 53) nos apresenta a fala de um estudante de 13 anos, da 8ª série de uma escola do Rio de Janeiro, a qual evidencia o descaso concedido às aulas de Arte realizadas em uma perspectiva tecnicista:

Eu acho besteira este bagulho de arte. A professora manda fazer um bagulhinho, bonequinho, coisinhas e são três aulas por semana. Não dá para entender. Quero fazer um negócio legal, artes plásticas. Não é inhein-hein.

Essa declaração ocorreu na década de 1970, mas parece ser atual e pertinente de resgate no momento histórico pelo qual passamos. Fazer concessões às concepções tecnicistas, dando ao ensino de Arte o status de abordagem meramente técnica, supostamente aplicada em uma preparação para o mercado de trabalho, em lugar de salvaguardar o papel de seu ensino, a torna um “inhein-hein”, e faz da Arte um componente curricular desprovido de sentido, perfeitamente substituível ou eliminável do currículo escolar.

Aulas de Arte as quais se restringem ao aprendizado de técnicas, carentes de sentidos para o aluno, promovem um aprendizado limitado quanto aos saberes amplos que a Arte engloba, principalmente no campo da subjetividade. Duarte Junior (1981) acredita que a Arte é importante no ensino porque desenvolve especialmente o conhecimento subjetivo – embora não se possa ignorar os aspectos objetivos integrantes do ensino de Arte e que ultrapassam o domínio de técnicas ou do saber fazer.

Não pode ser função da escola simplesmente preparar o estudante para o aprendizado de técnicas úteis à sua preparação profissional, embora, segundo Paro (1999), não se possa ignorar a importância do trabalho, especialmente porque, mesmo em uma perspectiva marxista, é ele que faz do homem um ser livre. É por meio do trabalho que o homem constrói sua sociedade e a si próprio. É nesse processo de forjar-se que o homem exerce sua verdadeira liberdade, assumindo as rédeas de sua existência em vez de lançá-las à sorte das leis naturais. Entretanto, observando-se a perspectiva econômica neoliberal, o trabalho aprisiona o homem, uma vez que os frutos da ação do trabalhador não servem a ele próprio e às suas necessidades, mas aos interesses dos empresários. Desse modo, se assumirmos como funções da escola a formação de sujeitos, em nada ela corresponde aos interesses da lógica econômica vigente, a qual reforça a reificação e transformação do homem em uma engrenagem do sistema produtivo, destituída de liberdade. A escola precisa oferecer aos estudantes atualização histórico-cultural, não apenas de uma vida pelo e para o trabalho, mas também para usufruir “do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar” (PARO, 1999, p. 6). Pensamos que a escola não pode oferecer ao

homem apenas conhecimentos pragmáticos úteis ao mercado de trabalho, deve dar-lhe acesso a bens culturais como a arte, que lhe permitam o “bem viver” ao qual deve ter direito todo homem livre, que se constrói por meio do trabalho, construindo a realidade que o circunda para usufruir também dela.

Ainda a respeito do ensino de Arte focado no aprendizado de técnicas, Lanier (2013) acredita na sua validade somente se entendida com o objetivo de o professor formar produtores de Arte (artistas), e não necessariamente apreciadores (ainda que essa aprendizagem sozinha não seja suficiente para a formação de um artista). Se a prioridade do ensino estiver voltada para a apreciação, então o conhecimento de técnicas na aula de Arte não se torna tão relevante para o aluno.

Sintetizando nossas discussões, não parece um caminho viável para a recuperação da valorização do ensino de Arte a cessão ao modelo de ensino tecnicista, o qual fornece as bases para a atual reforma do ensino médio e para a educação brasileira de forma quase generalizada. Como discutimos, uma aula de Arte construída de acordo com esse modelo acaba por se mostrar inútil aos próprios interesses do tecnicismo (promover formação de mão de obra), esvaziando o ensino de Arte também de sua finalidade de promover formação estética, propriamente dita, formando apreciadores.

3 POLIVALÊNCIA PRESENTE NO ENSINO DE ARTE

Como acabamos de discutir, a LDB nº 9652/71 desencadeia uma série de problemáticas, vinculadas ao tecnicismo as quais promovem a desvalorização do ensino de Arte. Entretanto, não mencionamos ainda uma das práticas mais perniciosas impostas pela reforma educacional de 1971: a polivalência.

Conforme a análise de Barbosa (1988), o estabelecimento da Educação Artística na década de 1970 na escola brasileira traz consigo o direcionamento para um ensino polivalente, pois diferentes linguagens artísticas (na época especialmente Artes Plásticas, Música e Teatro) passam a ser englobadas em um mesmo espaço e tempo escolar e, portanto, um único professor é entendido como o responsável pelo ensino de todas elas.

A polivalência acontece quando um professor, formado em uma determinada linguagem artística, ensina outras linguagens para as quais não obteve formação ampla e adequada

(BARBOSA, 1988). Segundo Barbosa (1998), não existe um curso de nível superior capaz de formar um professor habilitado a ministrar todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Assim, para um professor ensinar as quatro linguagens da Arte seria necessário que ele realizasse sua formação em quatro graduações.

Consideramos a polivalência como uma prática perniciosa, porque suas influências ultrapassam os limites temporais da ditadura militar. A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), embora tenha instituído a obrigatoriedade do ensino de Arte, ao contemplar as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), ainda abre espaço para a polivalência, uma vez que não determina a criação de uma disciplina para cada uma das quatro áreas. Essa lacuna não chega a ser preenchida pela Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), a qual especifica que o componente curricular de Arte será formado pelas linguagens das quatro áreas citadas, mas sem determinar a formação de componentes específicos para cada linguagem, nem a necessidade de contratação de profissional habilitado para cada área. Dessa forma, é muito comum encontrarmos um professor formado em uma linguagem específica ministrando aulas de conteúdos para os quais não possui formação. Essa problemática é uma das mais graves que os professores de Arte vêm enfrentando nos dias atuais.

Graças à prática da polivalência, a disciplina Arte não é vista enquanto área de conhecimento, com saberes específicos os quais precisam ser dominados pelo professor. É necessário que se tenha consciência sobre a importância do profissional formado na área específica da disciplina a ser ministrada, com efeito um professor sem formação em cada linguagem geralmente domina apenas os conhecimentos de senso comum das outras áreas. As consequências desse conhecimento limitado, repassado aos estudantes, ainda ultrapassam os limites da escola e se refletem na esfera cultural, por exemplo, com a difusão de propostas artísticas que atendem apenas ao gosto estereotipado e com a carência de público em apresentações de linguagens como o Teatro.

Frequentemente ocorre de um professor acreditar que pode ensinar Música por saber tocar um instrumento musical. Ora, a área de Música não se limita a tocar um instrumento, assim como Teatro não se limita a interpretar cenicamente; e Artes Visuais, ao ato de desenhar, entre outros exemplos. Existem outros assuntos a respeito dessas áreas e há necessidade de uma formação superior específica para serem abordados em um ensino de qualidade ao contemplar não

apenas o fazer ou a prática, mas também a leitura de obras de arte e sua compreensão dentro de um contexto social, histórico, político, cultural, etc. Esses saberes, como dizíamos, só podem ser dominados por meio de uma formação superior específica, de modo que um professor de Música, por exemplo, jamais estará capacitado a trabalhar com todas as linguagens artísticas tendo apenas formação específica na linguagem musical.

De acordo com o discutido, a polivalência é uma prática que contribui, mesmo indiretamente ou sem a consciência dos profissionais envolvidos, para a desvalorização do ensino de Arte. Ao se admitir a possibilidade de atuação de um profissional sem a devida formação em todos os conteúdos que deve conter a Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), assume-se que a aula dessa disciplina não possui conhecimentos específicos, a serem dominados pelo professor e pelos estudantes com a mesma “seriedade” e comprometimento quanto os conteúdos de outros componentes. Assim, assume-se indiretamente que a Arte pode ser substituída, ou mesmo retirada do currículo, especialmente se for para dar lugar a componentes curriculares para os quais é concedido maior respeito e reconhecimento no sistema escolar e econômico.

Com esse discurso não estamos querendo transferir a responsabilidade pela desvalorização do ensino de Arte ao profissional que, formado em uma linguagem artística, aborda conhecimentos das demais linguagens as quais fazem parte dessa disciplina. Estamos, antes, apontando para a situação insustentável que é a existência de um componente curricular com uma infinidade de conteúdos e para a qual não se exige a atuação de profissionais devidamente capacitados. Parafraseando Barbosa (1988), seria um absurdo esperarmos dos profissionais do ensino de Arte do século XXI o domínio de diversas áreas do conhecimento a que se sujeitavam os homens do renascimento. Assim, a prática da polivalência provavelmente só se sustenta devido à falta de consciência da importância da atuação de um profissional específico para ministrar as aulas de Arte e da necessidade de se desmembrar esta disciplina em componentes curriculares específicos, de acordo com as áreas que compõem os seus conteúdos.

Atualmente, quase todos os estados brasileiros oferecem pelo menos um curso de graduação em cada uma dessas áreas, tornando cada vez mais possível a dissolução da disciplina. Este pode ser o primeiro passo para o fim da polivalência e para a valorização do ensino de Arte e diante disso, um professor ministraria apenas assuntos de sua área de formação e o aluno teria direito de acesso ao conteúdo das outras áreas artísticas, em disciplinas específicas.

4 INSTABILIDADE DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A instabilidade do ensino de Arte nas escolas brasileiras pode ser considerada como elemento que contribui para a desvalorização atual dessa área. Essa reflexão é importante, pois nos atenta para a necessidade de uma luta constante em favor da permanência da Arte no sistema escolar brasileiro, e não apenas no momento econômico e político que vivemos atualmente. Tal qual dito na introdução, não podemos nos contentar com a ideia de as discussões sobre a importância do ensino de Arte terem sido estabelecidas em tempos passados. É preciso ainda hoje, e possivelmente muitas vezes também no futuro, o retorno a esse debate. Afinal, a Arte nunca foi uma presença estável no ensino de nosso país.

Com a chegada dos jesuítas, as primeiras manifestações artísticas surgiram no contexto de ensino brasileiro como meio para facilitar a comunicação entre os europeus e os habitantes locais. Na tentativa de converter os indígenas ao catolicismo, as artes eram usadas como forma de catequização pelos religiosos em busca de fortalecer a igreja católica, a qual caminhava para um declínio em decorrência das reformas protestantes ocorridas na Europa (BIASOLI, 1999). A Arte era mera ferramenta para a imposição cultural e religiosa, não valorizada propriamente enquanto linguagem autônoma, embora presente no sistema educacional.

Entretanto, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759, o que afetou negativamente a educação, logo, segundo Biasoli (1999), este feito desmanchou a estrutura desenvolvida pelos padres da Companhia e não foi substituída imediatamente por outra, ocorreu apenas uma década depois da saída dos jesuítas, pelo próprio Marquês de Pombal. Por conseguinte, a expulsão dos jesuítas e o desmanche de toda a estrutura educacional elaborada por eles mostra como o ensino de Arte e a educação em geral eram desvalorizados nessa época, uma vez que não houve uma substituição imediata dessa sistematização a fim de promover um avanço nos processos de ensino. Pelo contrário, o que veio a seguir apenas colaborou para uma educação fragilizada.

Após a saída dos jesuítas, surgiram as aulas régias instituídas como a primeira experiência brasileira de ensino público sob controle dos governantes e dos bispos, os quais tinham liberdade para nomear professores. Estas aulas eram esporádicas, ou seja, possuíam um ensino de caráter irregular e fracionado, tornando-se alvo de críticas, uma vez que esta fragmentação não proporcionava meios para um ensino de qualidade (CARDOSO, 1999).

Outra problemática das aulas régias se caracterizava quanto à remuneração dos professores. Eles mesmos precisavam requerer o pagamento, anexando um comprovante de que estavam exercendo o magistério e, ainda, aconteciam frequentemente atrasos no recebimento. Por conta disso, Cardoso (1999) esclarece que foram criados impostos cobrados por meio do decreto do “subsídio literário”, instituído em 1772, para complementar a renda de “alguns professores”. Com isso, deixa claro que outros professores permaneceriam com atrasos no pagamento. Isso permite constatar uma desvalorização do ensino público desde o período colonial, considerando que ainda hoje o ensino público no Brasil sofre carência de investimentos dos governantes para valorizar os professores, as escolas e, conseqüentemente, os educandos.

Logo, a situação dos docentes no século XVIII não está distante do que se pode observar na atualidade. No decurso do ensino fundamental, e mesmo do ensino médio, as escolas oferecem o componente curricular Arte com uma carga horária geralmente bastante baixa – usualmente apenas uma aula por semana e, no caso do nível médio, por vezes apenas no primeiro ano –, determinando que as horas semanais de trabalho dos professores, em muitos casos, sejam complementadas em mais de uma escola, exigindo que o professor tenha condições de se locomover entre instituições, lidando com responsabilidades de ambientes de ensino distintos.

Alguns professores de Arte, para evitar os transtornos que a situação impõe, optam por lecionar disciplinas as quais também sofrem certa instabilidade, tais como Ensino Religioso, Filosofia, Educação Física, entre outras, e resulta em problemas que ultrapassam o ensino de Arte. Da mesma maneira, é comum encontrar professores de outras áreas de estudo lecionando a disciplina de Arte, pela simples necessidade de complementação da sua carga horária de trabalho dentro de uma mesma escola. Essa prática de contratação de profissionais sem formação fragiliza a disciplina e, na maioria das vezes, impede o reconhecimento da necessidade de permanência do ensino de Arte na educação básica.

Embora a atuação de professores sem formação específica não seja um problema exclusivo do ensino de Arte, segundo dados do Censo Escolar de 2013, divulgados em reportagem de O Globo (2014), apenas 14,9% dos professores de Arte de ensino médio do Brasil possuem um curso de licenciatura na área. No ensino fundamental os números são ainda mais alarmantes: apenas 7,7% dos professores tem formação na área. Arte foi o componente curricular com maior número

de professores sem formação detectado na pesquisa nas duas etapas da educação citadas e isso reforça o – e é reforçado pelo – descaso conferido ao ensino de Arte no país.

A respeito da formação superior na área de artes, cabe recobramos alguns fatos do surgimento dos primeiros cursos no país. Iniciou-se no Brasil com a chegada da família real portuguesa, a qual instituiu a Academia Imperial de Belas Artes em 1816, cujas aulas estavam sob a incumbência de artistas europeus vindos com a Missão Francesa, e eram acessíveis principalmente para a classe alta ou sujeitos a ela ligados.

Os artistas da Missão Francesa trouxeram o estilo neoclássico, predominante na Europa naquele período, promovendo um confronto com a Arte produzida no Brasil. O barroco era, nesse momento, a escola artística mais difundida em solo nacional e, de acordo com Biasoli (1999), era a referência estética adotada por artistas de origem popular, na maioria mestiços, considerados apenas como artesãos pelas classes “superiores”. Devido à imposição da arte neoclássica pela Missão Francesa na Academia Imperial de Belas Artes, a arte produzida na academia, pelos artistas ligados à nobreza e burguesia, se torna distante da arte popular, esta considerada um tipo menor de produção. A divisão entre arte acadêmica/erudita e arte popular perdura até hoje, e contribui para a difusão, entre as classes menos abastadas, da ideia de que “Arte” é para as elites. Embora autores como Arriaga (2005) e Lanier (2013) condenem o ensino hierarquizador de conhecimentos artísticos, o qual não dialoga com o cotidiano dos estudantes e com a diversidade cultural e artística que eles conhecem fora do contexto escolar, sabemos o quanto o ensino das artes se mantém eurocêntrico, falocêntrico e racista. Logo, entre os segmentos sociais populares, a extinção de uma disciplina como Arte do ensino médio é plenamente aceitável e até mesmo justificável, uma vez que é impositiva e excludente nos moldes como vem geralmente sendo trabalhada dentro dos sistemas escolares.

Se buscamos compreender a desvalorização do ensino de Arte na escola brasileira, nos parece necessário retomar questões anteriores às recuperadas pela mídia e pelos debates nas redes sociais. O histórico que resulta nessa desvalorização, começa antes mesmo da ditadura militar e o cenário hoje posto é alimentado por práticas, como as que acabamos de discutir, apenas reforçam a falta de reconhecimento já tradicionalmente concedida ao ensino de Arte.

5 INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA NOVA: ENSINO DE ARTE VISANDO A AUTO EXPRESSÃO DOS ALUNOS

Expandindo a discussão para além dos círculos do tecnicismo, nos parece pertinente abordar as influências de outra tendência pedagógica, impactantes para o ensino de Arte e que conduziram a uma desvalorização desse componente curricular. Iremos discorrer a respeito do impacto da escola nova no ensino de arte brasileiro.

A escola nova é uma tendência pedagógica surgida no final do século XIX e fortalecida no início do século XX. Ficou marcada por uma filosofia de educação que valorizava o aluno e colocava o professor como espectador da criança, determinando-o como figura responsável pela manutenção da auto expressão dos estudantes. Segundo Biasoli (1999), nesse período John Dewey e Viktor Lowenfeld influenciaram os trabalhos de muitos professores de Arte no Brasil, tendo em vista que estes dois autores foram alguns dos que mais contribuíram para o desenvolvimento dessa corrente pedagógica.

A influência da escola nova afetou o ensino de Arte de forma negativa. Na prática, ao buscar a auto expressão dos alunos, os professores não se aprofundavam no conteúdo da área. Segundo Fusari e Ferraz (2001), em nome do escolanovismo foram cometidos equívocos e exageros de toda sorte, como a negação da necessidade de os alunos terem contato com a arte adulta, a fim de que não fosse maculado o imaginário infantil ou comprometida a expressão de emoções. Com isso, os professores optaram pelo método da livre expressão, sem a necessidade da consolidação do aprendizado artístico, fragilizando a aquisição dos conteúdos específicos desse ensino.

A Proposta Triangular, abordagem desenvolvida por Ana Mae Barbosa (1998), surge como uma resposta ao ensino escolanovista. De acordo com Rizzi (2012), a proposta só valoriza a expressão sem conhecimento e se posiciona contra o ensino tecnicista que preza o fazer sem compreensão ou contextualização. Há busca pela valorização do ensino de Arte trabalhando emoção, mas junto com cognição, ou seja, com compreensão da obra, não apenas valorizando-se um fazer sem sentido. Contudo, a abordagem de Ana Mae Barbosa (1998) não está plenamente consolidada na prática pedagógica. A autora (2012) alega que um dos motivos se deve ao fato de haver leituras equivocadas a seu respeito.

É frequente a ocorrência de aulas de Arte em que um professor orienta os alunos a fazerem o trabalho da disciplina buscando apenas se expressar, sem tomar cuidado com os riscos

desta prática, como a série de clichês que pode acarretar, resultantes das imagens e gestos estereotipados impostos pelas mídias que, além de não corresponderem à expressão legítima das subjetividades dos alunos, carecem de problematizações, não gerando a expansão do universo de representações a que tem acesso os estudantes.

Logo, em lugar de respeitar e propor liberdade ao alunado, se opondo à educação tecnicista reificadora, a pedagogia nova no ensino de Arte nega ao estudante a oportunidade de expandir seu universo cultural, propondo, como aponta Snyders (2008), uma falsa noção de liberdade. Portanto, a adoção de prerrogativas escolanovistas não contribui para a valorização do ensino de Arte na escola brasileira, agindo mais em favor da sua fragilização.

Além disso, aulas de Arte que se restringem apenas à auto expressão dos alunos podem limitá-los quanto ao objetivo da construção de conhecimentos, visto que não contribuem de forma consistente para a ampliação da capacidade estética e crítica de apreciação de obras artísticas, em virtude de rejeitarem a realização de reflexão e contextualização de conteúdos de Arte.

6 A DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SUBJETIVO

Outro fator significativo para a desvalorização do ensino de Arte é a própria desvalorização do conhecimento subjetivo, uma vez que ele é tradicionalmente entendido como ligado ao “sensível”, à “emoção”, que são dimensões do humano consideradas abaixo da razão, da objetividade, do domínio da vontade, pregados pela escola brasileira desde a chegada dos Jesuítas (embora, frisando o que dissemos anteriormente, a Arte não se restrinja à expressão de emoções, de modo desvinculado da própria razão).

De acordo com Lopes e Caprio (2008), em meio ao avanço tecnológico, à expansão das indústrias e ao desenvolvimento do neoliberalismo, o ensino com foco no conhecimento subjetivo se tornou desvalorizado por não contribuir de forma significativa para o avanço da economia, sendo preterido por um ensino racional, objetivo, característico das ciências exatas, das engenharias e de outras áreas próximas.

Não obstante o caráter subjetivo inerente à Arte, é desconhecido pela grande maioria das pessoas, o papel objetivo que lhe cabe. Esta situação decorre das aulas em que o próprio professor desconsidera o caráter cognitivo que integra a Arte. Entretanto, é importante ter em mente que não pode haver expressão “sensível” sem domínio técnico e objetivo dos materiais utilizados.

É necessário compreender os aspectos sensíveis, emocionais e objetivos que integram a Arte, sendo necessária uma interpretação tanto objetiva quanto subjetiva dos objetos artísticos, de acordo com Pillar (1999), para a sua completa apreciação. Por conseguinte, não se pode abrir mão de nenhuma dessas dimensões – subjetiva e objetiva – do conhecimento, dado que atuam em inter-relação no entendimento de qualquer obra.

Ainda, como defende Barbosa (1988) citando Suzanne Langer, um entendimento totalizador da realidade, não apenas artística, mas geral, a que estão sujeitos os estudantes depende da manipulação de dois sistemas de compreensão do mundo, os quais são complementares: o sistema discursivo, vinculado à objetividade das ciências ou mesmo à linguagem oral e escrita utilizada na comunicação cotidiana; e o sistema presentacional, relacionado às artes. Apenas em posse desses dois sistemas, o estudante estará apto a uma compreensão totalizadora do mundo.

Com isso entende-se que, não se pode – ou não se deve – dispensar o caráter subjetivo ou presentacional inerente ao ensino de Arte, por mais que esse componente curricular seja visto como menos importante precisamente por conta disso. É preciso, antes, a compreensão de que apenas o contato com as linguagens artísticas pode oportunizar ao estudante o domínio do sistema presentacional e o desenvolvimento sensível. Logo, é justamente o seu caráter de disciplina “subjetiva” (embora a objetividade também seja inerente) que faz da Arte uma matéria escolar indispensável e insubstituível por qualquer outro componente.

7 VISÃO CONTEXTUALISTA PARA O ENSINO DE ARTE: ARTE COMO FERRAMENTA

A Arte dever ser reconhecida por seu caráter presentacional, subjetivo, não utilitário e desinteressado das questões pragmáticas da vida cotidiana. Contudo, discutiremos sobre o contextualismo, uma abordagem que busca garantir a importância da Arte na escola convertendo-a em ferramenta, valorizando o utilitarismo.

A visão contextualista no ensino de Arte é designada por Eisner (1972) como uma justificativa para a presença desta área na educação. Essa abordagem defende a construção de conhecimentos extra artísticos por meio da Arte e busca desenvolver no aluno habilidades ou competências (criatividade, consciência social, etc.) as quais outras áreas do conhecimento também são capazes de desenvolver.

De acordo com Barbosa (1988), a abordagem contextualiza caracteriza a arte como ferramenta, isto é, enfatiza consequências instrumentais do seu ensino, visto que sua dinâmica de interação entre objetivos, métodos e conteúdos se fundamenta nas necessidades das crianças, muitas vezes observadas em campos não-artísticos e não na arte propriamente dita.

Dessa forma, a Arte fica relegada a segundo plano, pois o objetivo do ensino se encontra em aspectos psicossociais, como no caso da aula que visa o desenvolvimento da desinibição, comunicação, entre outros. Como consequência disto, encontramos frequentemente a Arte sendo apontada como meio para alcançar fins diferentes da sua natureza. Assim, o contextualismo defende o ensino de Arte como “ferramenta” para atingir fins distintos de sua origem, como se não fosse possível uma justificativa essencialmente ligada à Arte, para assegurar o ensino desta área nas escolas de modo a possibilitar um aprendizado integral ao estudante.

A visão contextualista não colabora para a efetiva valorização do ensino de Arte. Ao ser indicado um enfoque extra artístico para a abordagem das linguagens artísticas na escola, a disciplina se torna passível de substituição, já que não apresenta saberes específicos que garantam seu espaço no âmbito educacional. Ainda, a visão contextualista colabora não só para a desvalorização do ensino de Arte, como também para a desvalorização do professor que, seguindo essa lógica, não se torna necessário, dado que os objetivos deste tipo de ensino não estarão ligados aos conteúdos artísticos constituintes da formação do educador em Arte, sendo ele passível de substituição por um profissional sem formação específica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar ao longo das discussões levantadas, a desvalorização do ensino de Arte é um problema sistêmico que extrapola o âmbito das legislações educacionais e não pode ser considerada uma questão nova ou mesmo exclusividade posta apenas pela MP n° 746 – recentemente alvo de críticas. Como apontam as breves incursões históricas trazidas aqui, já há longa data o ensino de Arte sofre descrédito e instabilidade na escola brasileira.

Esta constatação, não busca minimizar o caráter nefasto do que se pretendia levar a cabo com a atual reforma do ensino médio. Pelo contrário, é com a consciência da necessidade de uma transformação no cenário atualmente posto que construímos nossas colocações. Como sinalizamos no início deste artigo, só enxergamos como possível essa transformação por meio da

conscientização e da luta política de todos os envolvidos com o ensino de Arte. Pensamos que a luta envolve o debate com a sociedade e com as organizações de classe. É preciso não abandonarmos uma construção democrática da educação brasileira. Contudo, observamos que uma verdadeira valorização do ensino de Arte extrapola a dimensão da legislação brasileira e não pode ser concebida como uma preocupação pontual, a ser alimentada apenas no atual momento político e econômico. A construção dessa valorização perpassa a conscientização do próprio professor de Arte a respeito da história na qual seu componente curricular está inserido. Envolve a consciência sobre os perigos ocultos em posicionamentos pedagógicos, aparentemente inofensivos, como alguns dos discutidos neste artigo (posicionamentos tecnicistas, escolanovistas, polivalentes, entre outros), e que não favorecem o reconhecimento da importância do ensino de Arte na escola brasileira.

Assim, a luta não deve ser construída apenas em favor de um componente curricular em si, entendido enquanto entidade abstrata. Pensamos ser necessário empreender esforços para promover a valorização do professor de Arte enquanto profissional e figura humana, com o direito e o poder de construir sua própria história. Nesse sentido, o esforço por políticas educacionais de respeito ao ensino de Arte deve perpassar pela luta em prol da valorização do docente. Ainda é preciso que lutemos pela oferta de uma formação crítica, reflexiva, consciente aos professores de Arte, que os capacite para a intervenção e construção de uma realidade educacional em que as linguagens artísticas tenham não apenas voz e espaço, mas sua importância reconhecida.

Ao apontarmos a dimensão da problemática relativa à desvalorização do ensino de Arte, que culminou recentemente nos debates entorno da derrubada da MP nº 746, mas que dista de ser uma questão nova no panorama educacional brasileiro, não buscamos alimentar uma visão pessimista de que o ensino de Arte está mesmo perdido ou, o que seria pior, de que está perdido por conta única e exclusivamente dos professores que atuam nessa disciplina. Nossa intenção é travar um debate a respeito da importância da luta em diversos campos de intervenção, e que vão desde a sala de aula até as esferas políticas do poder legislativo e executivo. Acreditamos que os professores têm um poder em mãos fundamental na construção de conhecimentos artísticos e na luta por sua valorização enquanto profissionais de uma área digna de reconhecimento político e social, precisamente por suas contribuições singulares.

REFERÊNCIAS

- ABEM. Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória nº 746 que altera o Ensino Médio. 2016. Disponível em: http://pibid.ufsc.br/files/2016/10/nota_abem_mp746.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.
- ARRIAGA, Imanol Aguirre. **Teorías e prácticas en educación artística**: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona: OCTAEDRO/UEB, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: conflitos e acertos. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. Políticas públicas para o ensino da arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. In: **Blog Arteducação Online**. São Paulo, 26 jan. 2016. Disponível em: <http://www.aeol.com.br/search/label/BNCC>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte**: Do ensaio... à encenação. Campinas: Papirus, 1999.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de setembro de 2016c. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23%2F09%2F2016>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Rio de Janeiro: o projeto à prática (1759-1834). **História da Educação**, Pelotas, v. 3, n. 6, p.105-130, out. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30261>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. p. 63-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

EISNER, Elliot W. **Educating artistic vision**. New York: Macmillan, 1972.

FAEB. Nota pública da FAEB sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. Disponível em: <http://faeb.com.br/documentos-faeb.html>. Acesso em: 03 out. 2016.

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

FUSARI, Maria F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 68-84.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Política e gestão educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

O GLOBO. Maioria dos professores no país não têm licenciatura na sua área. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 de abril de 2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/maioria->

dos-professores-no-pais-nao-tem-licenciatura-na-sua-area-12154856#ixzz4MbtRitf0. Acesso em: 19 mar. 2019.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-77.

SANTOS, Mateus Silva dos. Polivalência e contextualismo presentes em um ensino com aspectos pedagógicos tradicionais evidenciados por uma professora de Arte. In: CAREGNATO, Caroline (Org.). **Olhares sobre o ensino de Arte em Manaus e região**. Manaus: Editora da UEA, no prelo.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.