

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
CURSO DE ARTES VISUAIS LICENCIATURA**

**MIGUEL SANTANA LUIZ**

**ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS: UMA ANÁLISE SOBRE O PERCURSO DA  
DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO**

**CRICIÚMA**

**2025**

**MIGUEL SANTANA LUIZ**

**ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS: UMA ANÁLISE SOBRE O PERCURSO DA  
DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado para obtenção do grau de  
licenciado no curso de Artes Visuais da  
Universidade do Extremo Sul Catarinense,  
UNESC.

Orientadora: Profa. Dra. Aurélia Regina de  
Souza Honorato

**CRICIÚMA**

**2025**

**MIGUEL SANTANA LUIZ**

**ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS: UMA ANÁLISE SOBRE O PERCURSO DA  
DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciado, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação e Arte

Criciúma, 26 de novembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Aurélia Regina de Souza Honorato – Doutora - (UNESC)

Profa. Francine Nazário da Silva - Mestra - (UNESC)

Prof. Marcos Antônio dos Santos - Mestre - (SED/SC)

Dedico esta pesquisa a todos e todas que, com sensibilidade e coragem, lutam por uma educação que alcance a cada um que a ela recorrer.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho é, em grande parte, resultado de um apoio inestimável. Por isso, expresso minha profunda gratidão a todos que o tornaram possível, desde o ponto de partida até a última linha escrita.

À minha família, que foi base, porto seguro e lar, obrigado por tanto até aqui, por todos os abraços, conversas e conselhos que me acompanharam em todo o meu percurso pessoal e acadêmico. Vocês são parte essencial de quem sou.

Entre todos, dedico um agradecimento especial a ti, Gisele, a quem tenho o privilégio de chamar de mãe. Você que lutou diariamente para que eu tivesse tudo o que lhe faltou, que me ensinou o valor inegociável do conhecimento.

A ti, Asaph, que diariamente me trouxe novas perspectivas, me permitindo ver o mundo com outros olhos. Você foi meu apoio, a pausa necessária e meu sorriso em dias inconstantes. Minha gratidão por toda a paciência, companhia e escuta.

A todos que tenho o privilégio de chamar de amigos, tanto aos que surgiram durante a graduação, quanto aos que vieram antes dela. Vocês foram parte fundamental da minha formação.

Ao corpo docente do curso de Artes Visuais, em especial, a ti, Aurélia. Meu agradecimento mais sincero pela paciência e visão. Mais do que orientar, você me ensinou a enxergar a Arte não apenas como objeto de estudo, mas como um ato de resistência e humanização. Estendo meus agradecimentos à banca examinadora, por terem aceitado fazer parte deste trabalho.

Que este percurso prossiga, com a esperança de que o conhecimento seja algo que ninguém jamais possa nos tomar. E, por fim, aos que, no dia a dia, resistem à lógica utilitarista do currículo, que esta pesquisa contribua para que a Arte seja uma verdadeira *atividade-fim* na educação brasileira.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho analisa o ensino de Arte no Ensino Médio brasileiro sob a ótica das reformas curriculares e das legislações que moldaram sua presença na formação dos estudantes, especialmente as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024. Parte-se da compreensão de que o currículo é um território de disputas políticas e culturais, no qual as escolhas sobre o que ensinar revelam concepções de formação humana e projetos de sociedade, perspectiva defendida por autores como Duarte Jr. (1985), que enfatiza o papel da experiência sensível na educação, e por Ferraz e Fusari (2009), que compreendem a Arte como conhecimento indispensável à formação do sujeito. O problema de pesquisa consiste em compreender de que maneira as decisões políticas e legislativas influenciaram e continuam a influenciar o lugar da Arte no Ensino Médio. A metodologia adotada fundamenta-se na análise documental e na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), aplicada aos textos legais e referenciais curriculares. A investigação foi organizada em três categorias analíticas: Valorização simbólica da Arte; Instrumentalização curricular e formação técnica/estética; e Equidade de acesso à Arte. O diálogo com Lasneaux (2025) permitiu situar essas análises no contexto mais amplo das crises de identidade do Ensino Médio e das tensões históricas entre formação humanista e racionalidade produtivista. Conclui-se que o ensino de Arte no Ensino Médio constitui um campo de disputa simbólica e política, tensionado entre finalidades formativas amplas e demandas utilitaristas.

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino Médio; Ensino de Arte; Reforma do Ensino Médio; Legislação.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>FGB</b>	Formação Geral Básica
<b>IF</b>	Itinerários Formativos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEM</b>	Novo Ensino Médio
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>UNESC</b>	Universidade do Extremo Sul Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1. PONTO DE PARTIDA .....</b>	<b>9</b>
1.1 METODOLOGIA .....	10
<b>2. DIÁLOGOS ENTRE ARTE E ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>13</b>
2.1 – ENSINO DE ARTE .....	13
2.2 – ENSINO MÉDIO.....	17
<b>3. O CURRÍCULO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E MEDIAÇÃO: CONCEITOS, FUNÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>20</b>
<b>4. PANORAMA HISTÓRICO E LEGISLATIVO .....</b>	<b>23</b>
<b>5. PERSPECTIVAS.....</b>	<b>27</b>
<b>6. PENSANDO ALÉM.....</b>	<b>33</b>
6.1 APRESENTAÇÃO:.....	33
6.2 EMENTA: .....	33
6.3 CARGA-HORÁRIA: .....	33
6.4 PÚBLICO-ALVO:.....	33
6.5 JUSTIFICATIVA: .....	34
6.6 OBJETIVOS .....	34
6.6.1 Objetivo Geral: .....	34
6.6.2 Objetivos Específicos: .....	34
6.7 METODOLOGIA:.....	35
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>

## 1. PONTO DE PARTIDA

O início desta pesquisa remonta a um período anterior à minha graduação. Durante o Ensino Médio, me questionava por que as aulas de Arte eram tão breves, negligenciadas ou até mesmo esquecidas, sendo vistas apenas como um momento de lazer. Contudo, essas questões só passaram a ser relevantes para a concepção desta pesquisa no decorrer do meu estágio no Ensino Médio, período em que pude observar de perto os desafios que o componente enfrenta.

O ensino de Arte tem passado por transformações vinculadas às políticas públicas e às leis que direcionam a prática pedagógica nas instituições de ensino do Brasil. Nestas transformações a estrutura do currículo foi significativamente afetada pelas mudanças recentes no Ensino Médio, especialmente na implementação dos itinerários formativos (IFs) e no aumento da carga horária dedicada à formação técnica e profissional voltadas às necessidades do mercado de trabalho.

Como resultado, o que deveria ser um espaço para expressão, reflexão e desenvolvimento da identidade cultural dos estudantes, começou a ser considerado um componente secundário, pois priorizar um modelo tecnicista compromete a humanização da educação, distanciando os estudantes de vivências estéticas e culturais essenciais para o desenvolvimento sensível, crítico e criativo.

Tais mudanças mais recentes começaram a ser reexaminadas pela pressão da comunidade acadêmica, sindicatos, docentes da educação básica e movimentos sociais, culminando na intervenção do Congresso Nacional e do Ministério da Educação (MEC), reacendendo o debate sobre a importância de elementos que fomentem o pensamento crítico, a sensibilidade e a criação. Esse movimento de revisão curricular e pressão pela alteração da Lei nº 13.415/2017, traz de volta uma discussão importante: que tipo de educação queremos proporcionar aos jovens? Uma que se limite a preparar para o trabalho ou uma que também capacite sujeitos a pensar, sentir e se expressar por meio da arte e da cultura?

Diante disso, esta pesquisa propôs-se a investigar: **de que maneira as decisões políticas e legislativas influenciaram e continuam a influenciar a presença da Arte no Ensino Médio?**

A partir desta pergunta outras questões ajudam a orientar a pesquisa: Quais leis e documentos marcaram a história do componente curricular de Arte no Ensino Médio brasileiro? Como a obrigatoriedade e a carga horária do componente curricular foram afetadas pela Reforma do Ensino Médio? Quais obstáculos os documentos oficiais apontam em relação ao ensino de Arte? Qual é a importância de analisar criticamente esses recursos para a formação cultural e estética dos estudantes? Quais propostas podem ser desenvolvidas para fortalecer a inclusão de Arte no currículo do Ensino Médio?

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar de que maneira as decisões políticas e legislativas impactaram e ainda impactam o ensino de Arte no Ensino Médio. Para tanto, realizei um mapeamento do panorama histórico dos documentos e leis que norteiam os currículos da Educação Básica, em especial da Reforma do Ensino Médio de 2017. Além de discutir os desafios relacionados à carga horária, à obrigatoriedade e aos IFs, buscando refletir sobre estratégias para reforçar o componente curricular como um elemento fundamental na formação dos estudantes.

## 1.1 METODOLOGIA

O estudo se baseou na leitura e interpretação de leis, diretrizes curriculares, pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de textos acadêmicos que discutem o ensino de Arte e a Reforma do Ensino Médio. A investigação está inserida na linha de pesquisa Educação e Arte do curso de Artes Visuais licenciatura da Unesc, cuja ementa assim se apresenta:

Princípios teóricos e metodológicos sobre educação e arte. A formação de professores. As artes visuais e suas relações com as demais linguagens artísticas. Estudos sobre estética, culturas e suas implicações com a arte e a educação.<sup>1</sup>

Essa linha de pesquisa abrange os fundamentos teóricos e metodológicos relacionados à educação e Arte, à formação de docentes, às interações interdisciplinares entre as linguagens artísticas e aos estudos sobre estética, culturas e suas consequências educacionais. O estudo foi conduzido por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, empregando a análise documental

---

<sup>1</sup>[http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents/11230.pdf?1426022391](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/11230.pdf?1426022391)

e bibliográfica como fontes principais. Tal abordagem metodológica é justificada pela necessidade de compreender não apenas o que está escrito nas leis, mas também os significados que esses documentos produzem e os efeitos práticos que eles acarretam.

A análise documental adotada segue os princípios da análise de conteúdo conforme propostos por Laurence Bardin (2016), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2016. p.47).

Essa escolha metodológica se mostrou pertinente diante do objetivo de captar sentidos expressos (e por vezes implícitos) nos documentos analisados, articulando dados e discursos institucionais.

Para realizar a inferência controlada (Bardin, 2016), foram adotadas três categorias centrais de análise: a Valorização Simbólica da Arte, focada no *status* e na linguagem concedida ao componente; a Instrumentalização Curricular e Formação Técnica/Estética, voltada para a análise da visão utilitarista da educação; e a Equidade de Acesso à Arte, dedicada a avaliar o impacto da descontinuidade da Arte e a garantia do direito à fruição artística.

No primeiro capítulo, intitulado *Diálogos entre Arte e Ensino Médio*, exploro o histórico, a presença e a relevância do ensino de Arte no âmbito do Ensino Médio. Examino como o componente curricular tem sido tratado ao longo da história, quais são os seus desafios e qual é a sua importância para a formação integral dos estudantes. Também as perspectivas teóricas e práticas relacionadas ao ensino de Arte.

No segundo capítulo, denominado *O Currículo Escolar como Território de Disputa e Mediação: Conceitos, Funções e Implicações para o Ensino Médio*, examino as funções organizacionais do currículo e, em seguida, as perspectivas que o encaram como um artefato cultural e político

No terceiro capítulo chamado *Panorama Histórico e Legislativo*, exponho as leis, reformas e diretrizes que moldam o ensino de Arte ao longo da história, com ênfase na reforma e reestruturação do novo Ensino Médio. Apresento o que cada uma dessas reformas propôs, quais mudanças promoveram, além de traçar uma linha histórica entre os documentos apresentados.

No quarto capítulo, intitulado *Perspectivas*, analiso os documentos expostos em diálogo com a fundamentação teórica a partir de categorias de análise apontadas pela metodologia.

No quinto capítulo, *Pensando além*, é apresentado o projeto de curso elaborado como parte desta pesquisa, o objetivo foi de descrever o processo de concepção, os fundamentos teóricos que o sustentam e as propostas práticas pensadas para ele.

## 2. DIÁLOGOS ENTRE ARTE E ENSINO MÉDIO

Considero a presença da Arte na escola, fundamental para a formação dos sujeitos que por ela passam. Compreender a forma como a Arte foi incorporada ao currículo e as mudanças que ocorrem ao longo do tempo nos ajudam a entender o quanto ela contribui para o desenvolvimento crítico e cultural dos jovens.

Segundo Ferraz e Fusari (2009, p.19)

A escola, como espaço tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais [...]

O sistema educacional tal como conhecemos atualmente, em seu início tinha como objetivo principal capacitar os filhos da elite tanto para o mercado de trabalho quanto para a convivência em sociedade, possuindo uma grande finalidade religiosa. Ao longo do tempo essa perspectiva de educação foi se transformando, sendo ajustada às novas circunstâncias e integrando diferentes métodos de ensino. (Ferraz; Fusari, 2009)

### 2.1 – ENSINO DE ARTE.

A história da educação artística no Brasil demonstra mudanças significativas, desde um ensino focado na cópia e na técnica até a valorização da Arte como linguagem, meio de expressão e forma de conhecimento. Com o passar do tempo, as ideias de Arte e educação mudaram de acordo com os contextos políticos, sociais e culturais.

Os tratados sobre a educação escolar brasileira identificam o século 19 como o marco da sistematização do ensino e o predomínio do estado laico. Antecedendo esse período, a educação escolar no Brasil foi, sobretudo, responsabilidade de grupos religiosos [...] (Ferraz; Fusari, 2009 p.41).

O excerto sintetiza as duas grandes fases iniciais da história da educação escolar brasileira. Em um primeiro momento, que se estende por todo o período colonial e avança pelo Império, a educação foi, de fato, "sobretudo, responsabilidade de grupos religiosos". A chamada educação jesuíta perdurou por aproximadamente

dois séculos, até a sua expulsão em 1759, a Companhia de Jesus (Jesuítas) exerceu o monopólio do ensino, controlando as instituições e os métodos pedagógicos, com foco na catequese e na formação das elites.

Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 42), após a expulsão dos jesuítas, o sistema educacional ficou desorganizado e houve mudanças de alguns cursos, principalmente o de humanidades, que era a base dos estudos jesuítas, e foi substituído pelas “aulas régias”.<sup>2</sup> Substituição essa que não conseguiu suprir o vácuo pedagógico, mantendo a educação em um estado de fragmentação e precariedade. O século XIX surge, portanto, como a era de ruptura e o "marco da sistematização do ensino" pelo Estado.

Dessa forma, a estrutura do sistema educacional do Império pode ser analisada em três níveis distintos, mas interligados, que refletiam a divisão social e as prioridades do recém-criado Estado. “O sistema educacional escolar ficou estruturado em três níveis: primário (das primeiras letras), secundário e superior.” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 42).

A vinda da Missão Artística Francesa foi o marco inicial para a institucionalização formal do ensino de Arte no país, conforme descrito pelas autoras:

Com a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, foi criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (Decreto Real de 12 de agosto desse ano), transformada, dez anos depois, em Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Este ato permitiu a instalação oficial do ensino artístico no Brasil, mas que acompanhava as orientações de instituições similares europeias (Ferraz; Fusari, 2009, p. 42).

Ainda no contexto das reformas e da estruturação educacional, a Arte, no início do século XX, herdou e perpetuou a visão prática e utilitária da educação iniciada com a Missão Artística Francesa. Essa perspectiva é claramente definida pelas autoras “Nas primeiras décadas do século 20, o ensino de Arte, especialmente o desenho, apresentava-se impregnado do sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho, iniciado no século anterior.” (2009, p. 44)

Essa função instrumental coloca a Arte, especialmente o desenho, em um papel secundário: o de aprimorar a destreza manual e a precisão do traço, habilidades vistas como fundamentais para a formação de operários e técnicos, a fim de atender

---

<sup>2</sup> As Aulas Régias foram um modelo de ensino criado no século XVIII, durante o período colonial, por meio de um conjunto de reformas educacionais implementadas pelo Marquês de Pombal (ministro de Portugal).

às necessidades da industrialização em estágio inicial. O foco na repetição de padrões e na imitação do "natural" impedia a expressão pessoal e a reflexão estética.

No entanto, foi em oposição a essa visão estritamente técnica e profissionalizante que o papel da arte na educação passou por uma importante ressignificação nas décadas seguintes, principalmente devido aos movimentos como a Escola Nova<sup>3</sup> e, mais tarde, às teorias contemporâneas<sup>4</sup>. Esses movimentos defendiam o reconhecimento da Arte como uma linguagem e um campo de conhecimento essencial para o desenvolvimento completo do ser humano.

Duarte Júnior emprega o conceito de Arte-educação para criticar a visão tradicional que considerava o ensino de Arte apenas um treinamento técnico. Para ele, a arte-educação implica uma mudança radical de perspectiva: seu objetivo não é formar artistas profissionais, mas sim desenvolver pessoas mais sensíveis, criativas e cientes do mundo ao seu redor. Ou seja, a Arte deixa de ser vista apenas como técnica e passa a ser compreendida como uma forma de conhecimento e de humanização.

É preciso dirimir dúvidas desde já: arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós. (Duarte Júnior, 1985, p.14).

Ferraz e Fusari (2009, p.18) afirmam que “[...] é devida à função indispensável que a Arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização”. Reforço este subcapítulo com este trecho para situar a Arte como função, como trazida pelas autoras, indispensável, na vida das pessoas, a Arte não é apenas um ornamento, mas um meio profundo de entender, sentir e mudar o mundo.

O contato com diferentes formas de Arte desde a infância estimula a imaginação, a sensibilidade e a curiosidade em relação ao mundo. A Arte nos ajuda a expressar o que muitas vezes não conseguimos verbalizar, permitindo que nossas emoções e vivências ganhem forma. Esse papel se faz ainda mais relevante durante

---

<sup>3</sup> Movimento de renovação educacional que surgiu no final do século XIX e se fortaleceu na primeira metade do século XX, criticando os métodos tradicionais e propondo uma nova abordagem com o aluno no centro do processo de aprendizagem

<sup>4</sup> Conjunto de abordagens pedagógicas e filosóficas modernas que surgiram a partir do século XX.

o Ensino Médio. A Arte ocupa um espaço de reflexão sobre nossa identidade e o mundo ao nosso redor, ajudando os jovens a se verem como indivíduos criativos, questionadores e participantes ativos da cultura em que vivem.

Assim, o ensino de Arte transcende o aspecto técnico, pois oferece uma formação integral em que o sensível e o racional se encontram. Ensinar Arte é proporcionar meios de expressão e escuta, além de cultivar a humanidade presente em cada aluno.

Duarte Júnior acredita que a Arte está presente na vida do ser humano em suas mais diversas formas e expressões, desde as pinturas pré-históricas feitas dentro das cavernas até as artes digitais contemporâneas, servindo como um portal de acesso às nossas emoções nos proporcionando um conhecimento sensível. Desempenhando, dessa forma, um papel de grande importância na vida e na cultura das pessoas. Como um canal de múltiplas opções que as pessoas usam para expressar seus sentimentos mais profundos, que só a linguagem lógica não tem capacidade ou possibilidade de acessar.

A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar frente a formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem. As malhas desta rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos. Ali quem se põe a pescar são os artistas. (Duarte Júnior, 1985, p. 48).

A Arte permite trazer à superfície, dar existência e significado aos sentimentos que residem no âmago do ser humano. Tarefa que a razão e a linguagem conceitual não conseguem realizar devido às suas limitações. A Arte, com suas possibilidades ilimitadas e diversas maneiras de se expressar, é o caminho que podemos seguir para cumprir essa tarefa.

## 2.2 – ENSINO MÉDIO.

O Ensino Médio é uma etapa fundamental para formação acadêmica e pessoal dos jovens. Passando por um longo processo de transformação até chegar ao formato que conhecemos hoje. Sua origem oficial remonta à Reforma Educacional Capanema, em 1942, quando essa etapa foi institucionalizada. (Kleine, 2018).

No sistema educacional do Brasil, o acesso ao Ensino Médio é uma garantia legal incontestável. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em sua versão mais recente, estabelece que a Educação Básica é um direito gratuito e obrigatório para todos. Portanto, o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, deve ser assegurado pelo Estado.

O Artigo 4º, Inciso I da LDBEN é o fundamento dessa garantia ao dispor que o dever do Estado com a educação escolar pública é efetivado mediante a garantia de: "I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade" (Brasil, 1996). Na prática, isso significa que todo cidadão que concluiu o Ensino Fundamental possui o direito público subjetivo<sup>5</sup> de matrícula e permanência no Ensino Médio.

Como etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio é um período de consolidação de conhecimentos, expansão da autonomia intelectual e preparação para a vida em sociedade. Sua função vai muito além de ser um caminho para o ensino superior ou mercado de trabalho, é um período em que o aluno deve aprimorar habilidades cognitivas, sociais e culturais essenciais para sua participação crítica na sociedade atual.

Segundo Lasneaux (2025), o Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de intensas discussões e reformas que visam equilibrar a formação integral dos alunos com as necessidades econômicas e produtivas de um mundo em constante mudança.

---

<sup>5</sup> O termo "direito público subjetivo" é jurídico e reforça que o direito de estudar não é uma concessão ou favor do Estado, mas sim uma obrigação legal que pode ser exigida judicialmente pelo indivíduo.

Ao longo da história, o Ensino Médio tem sido caracterizado por uma tensão entre duas finalidades principais: a formação humanística e a preparação para o mercado de trabalho.

A análise histórica revela a persistência do dualismo curricular desde a década de 1930, com reformas que não resolveram completamente os problemas estruturais. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas ambiciosas, mas muitas não foram alcançadas, evidenciando problemas como a evasão escolar, a defasagem idade-série e as altas taxas de reprovação. A crise de identidade do ensino médio é um ponto central, questionando se essa etapa deve preparar para o mercado de trabalho, o ensino superior, ou ambos. As reformas recentes, como a Lei do Novo Ensino Médio, trazem novas esperanças, mas também o risco de perpetuar a dualidade estrutural. (Lasneaux, 2025. p.1)

Essa dualidade se manifesta nas políticas educacionais, que, ora priorizam uma educação focada na cidadania e no pensamento crítico, ora enfatizam o aspecto técnico e instrumental do currículo. Lasneaux indica que essa variação tem origens históricas significativas, herdadas de um modelo educacional que, desde a Reforma Capanema, em 1942, buscou adaptar a escola às demandas do crescimento nacional e do mercado de trabalho emergente. No cenário atual, o Ensino Médio começou a ser considerado dentro de uma visão mais abrangente de aprendizado contínuo, de acordo com os documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC).

Entretanto, conforme destaca Lasneaux (2025), as sucessivas reformas dessa etapa da Educação Básica têm gerado um conjunto de contradições entre os objetivos declarados de formação integral e as condições reais de implementação nas escolas públicas. Em outras palavras, apesar de o discurso oficial enfatizar a autonomia, a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil, a realidade ainda é caracterizada por desigualdades estruturais e restrições pedagógicas.

É importante notar que, embora o Ensino Médio seja uma conquista social garantida, também reflete as disputas políticas e econômicas sobre o papel da escola. A escola pública brasileira se depara com o desafio de educar indivíduos críticos e autônomos em meio à crescente pressão por resultados rápidos e indicadores de desempenho. (Lasneaux, 2025)

Portanto, entender o Ensino Médio nos dias de hoje requer o reconhecimento dessas tensões entre os princípios democráticos da educação e as demandas produtivistas impostas pelas políticas neoliberais. As reformas recentes e as análises de autores como Lasneaux, destacam a importância de reconsiderar essa fase não

só em relação à eficiência e empregabilidade, mas principalmente como um processo de formação humana completa, que pode integrar conhecimento, sensibilidade e pensamento crítico.

### **3. O CURRÍCULO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E MEDIAÇÃO: CONCEITOS, FUNÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO**

Após explorar a relação histórica entre o ensino de Arte e o Ensino Médio, torna-se imperativo, neste momento, aprofundar a compreensão sobre o currículo, visto que a inserção, valorização ou precarização de qualquer área do conhecimento, como a Arte, é decidida e legitimada dentro deste sistema de organização. O currículo vai além de uma simples combinação de conteúdos, ele é o instrumento que define o que, por que, e para quem o conhecimento escolar será escolhido e ensinado.

Este capítulo tem como objetivo fundamentar a análise subsequente sobre o componente, demonstrando como o currículo opera na seleção e exclusão dos saberes. Para tal, serão exploradas as funções clássicas do currículo no contexto escolar, com base nas análises de Lima *et al* (2012), e, em seguida, as perspectivas contemporâneas que o abordam como um campo de disputas culturais e políticas, conforme discutido na obra organizada por Marisa Vorraber Costa (2005). O diálogo entre essas diferentes abordagens permitirá uma compreensão robusta do cenário onde a Arte busca seu espaço legítimo.

O currículo, em seu sentido mais funcional, é o pilar que garante a organização sistemática da experiência educativa. Lima *et al* (2012) sublinham o papel essencial do currículo como um documento e plano que confere coerência ao trabalho pedagógico, estabelecendo as diretrizes e os objetivos educacionais que guiam a ação da escola. É por meio dele que se materializa o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a função do currículo é essencialmente de orientação e resposta, pois ele define os pilares da ação educativa. Conforme explicitam as autoras, "O currículo responde a esse questionamento, pois ele define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino" (Lima *et al* 2012, p. 22). Dessa maneira, embora haja uma multiplicidade de conceitos atrelada às diferentes teorias educacionais, essa primeira abordagem estabelece a premissa de que o currículo é um instrumento de decisão e organização do saber escolar.

A partir dessa perspectiva, o currículo cumpre a função social de selecionar e distribuir o conhecimento considerado relevante para a formação do indivíduo na

sociedade. Essa função, embora pareça técnica, já sinaliza o caráter não neutro do currículo, pois a escolha de quais saberes serão priorizados e quais serão relegados a um plano secundário, ou mesmo excluídos, reflete um projeto ideológico e social. A permanência e o destaque da Arte na grade curricular do Ensino Médio, por exemplo, dependem da força que essa área consegue imprimir nos documentos oficiais que regem essa organização.

O desafio reside, portanto, em reconhecer que, mesmo cumprindo sua inegável função de organização e sistematização, o currículo ultrapassa a perspectiva meramente técnica. O fato de ele envolver uma seleção obrigatória de saberes torna-o suscetível às tensões e aos interesses externos à escola. É nesse ponto que o currículo deixa de ser visto apenas como plano e passa a ser analisado como um campo de batalha política e cultural, necessitando das lentes das abordagens críticas e pós-críticas.

A visão crítica do currículo reorienta o foco da organização para a disputa de poder. Autores reunidos na obra *O currículo nos limiares do contemporâneo* (Costa, 2005) defendem que o currículo é, sobretudo, uma construção cultural imersa em relações de poder, agindo como um artefato cultural que não apenas *transmite* o conhecimento, mas ativamente o produz e o legitima. Tal perspectiva é fundamental para desvendar por que certas disciplinas são valorizadas e outras, como a Arte em determinados contextos, são subalternizadas.

Nesse sentido, o currículo se revela como um campo onde as escolhas sobre o que deve ser ensinado estão profundamente ligadas a determinações externas à pedagogia. Sobre essa função seletiva e sua implicação política, Berticelli (2005) destaca:

Forquin, tanto quanto Santomé, destaca a função seletiva do currículo, na escolha de conteúdos curriculares se determinam variáveis sociais significativas e dinâmicas. Põem-se em jogo interesses, exercita-se poder, determinam-se rumos políticos (Berticelli, 2005, p. 168).

O trecho sublinha que, ao determinar os rumos políticos e exercitar o poder, o currículo se afasta da neutralidade técnica discutida anteriormente, confirmando-se como um campo de lutas simbólicas. É neste palco de disputas que se manifesta o currículo oculto, um conceito fundamental para compreender a marginalização da

Arte. O currículo oculto não se encontra nos documentos oficiais, mas sim nas práticas e nos valores implicitamente ensinados pela escola

O currículo oculto diz respeito ao conjunto de normas, valores e atitudes que são ensinados implicitamente através da rotina e da estrutura escolar, mesmo que não estejam escritos nos documentos oficiais.

No currículo pode-se "ler", assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado (de muitos rostos), polífono (de muitas vozes) (Berticelli, 2005, p. 168).

Na realidade do Ensino Médio, a desvalorização da Arte se torna a principal evidência desse currículo. A mensagem de subalternidade se materializa na reduzida carga horária da disciplina, na baixa prioridade dada ao seu conteúdo em exames de larga escala e na escassez de investimentos em materiais e infraestrutura específicos para a área. Essas práticas, que se tornam rotina, comunicam à comunidade escolar que a Arte é um conhecimento acessório. Consequentemente, os *retrocessos* na trajetória da disciplina, que são o foco deste trabalho, podem ser diretamente lidos como resultados desse poder curricular subjacente e não declarado.

#### 4. PANORAMA HISTÓRICO E LEGISLATIVO

Como definido no capítulo anterior, o currículo transcende a simples listagem neutra de conteúdos, ele se revela como um território de embates ideológicos e culturais, no qual a seleção dos saberes é um ato político (Berticelli, 2005). O currículo, ao contrário de ser apenas um instrumento técnico, reflete e apoia um projeto social, que é entendido como o conjunto de intenções em relação ao tipo de indivíduo e sociedade que se pretende criar. Nesse contexto, elementos que promovem a reflexão crítica, a sensibilidade e a compreensão complexa do mundo, geralmente ocupam posições instáveis, uma vez que seu potencial educativo pode desafiar estruturas sociais historicamente caracterizadas por desigualdades.

A marginalização de matérias que incentivam a imaginação, o pensamento crítico e a autonomia intelectual não ocorre por acaso; está relacionada à preservação de certos mecanismos de controle social e à perpetuação de opressões que marcam a história da educação no Brasil.

Dessa forma, a inclusão, valorização ou desvalorização de um componente curricular como a Arte não pode ser entendida somente como consequência de decisões pedagógicas, mas como manifestação direta dos conflitos entre projetos sociais que determinam o papel da crítica, da sensibilidade e da criatividade na formação dos jovens. É essencial reconhecer essa dimensão, especialmente porque as grandes mudanças educacionais, não são fruto de ações isoladas, mas de movimentos coletivos que transformam sentidos, práticas e políticas. Com essa fundamentação teórica em mente, é fundamental analisar agora o plano normativo (leis e diretrizes) que concretiza essas tensões no âmbito do Ensino Médio brasileiro.

Este capítulo se propõe a delinear a evolução histórico-legislativa do componente de Arte, concentrando-se nos instrumentos legais que definiram e redefiniram sua posição e relevância. Tais documentos materializam a tensão curricular, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que estabeleceu a Arte como componente obrigatório; a Lei nº 13.415/2017, que implementou a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) com base na flexibilização; e a recente Lei nº 14.945/2024, que reestruturou o NEM.

A LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é o ponto de partida para a trajetória contemporânea do ensino de Arte. Este documento trouxe uma mudança em relação ao modelo anterior de Educação Artística, estabelecido pela Lei n.º 5.692/1971, caracterizado pela polivalência e pela fragilidade curricular (Ferraz; Fusari, 2009).

O Ensino de Arte foi consolidado pela LDB nº 9.394/96, estabelecendo sua obrigatoriedade como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica, abrangendo também o Ensino Médio: "O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Brasil, 1996, art. 26, § 2º).

Apesar de a redação inicial ter garantido a obrigatoriedade, a evolução da legislação foi essencial para garantir a especificidade da Arte e prevenir o risco de diluição. Três mudanças significativas na própria LDB ocorreram posteriormente e afetaram diretamente a disciplina. A primeira mudança teve como objetivo enfatizar uma das linguagens artísticas, destacando a importância de especialistas e o aprofundamento do conteúdo. A LDB foi alterada para incluir que "o ensino de música será conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo [Arte]" (Brasil, 1996, art. 26, § 6º, incluído pela Lei nº 11.769/2008).

A Lei n.º 13.278/2016 revogou o dispositivo anterior e redefiniu o ensino de Arte de maneira mais abrangente, estabelecendo que "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (Brasil, 1996, art. 26, § 6º, redação dada pela Lei nº 13.278/2016).

A Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017 incorporada a LDB 9394/96, trouxe mudanças importantes na estrutura curricular. Apesar de preservar a Arte na Base Nacional Comum, essa reforma estabeleceu uma nova estrutura que afeta a obrigatoriedade e a carga horária das disciplinas artísticas. O texto da LDB começou a estabelecer que a Arte estaria na FGB: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia." (Brasil, 1996, art. 35-A, § 2º, incluído pela Lei nº 13.415/2017). Embora a lei mencione a Arte como componente obrigatório, essa obrigatoriedade assume caráter mais simbólico do que concreto. Ao

mesmo tempo em que a legislação afirma a importância da Arte, estabelece uma arquitetura curricular que restringe o espaço real da formação.

Visto que o cerne da fragilização residiu no fato de a lei instituir a divisão entre a FGB e os IFs, definindo que o currículo seria bifurcado: "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares..." (Brasil, 1996, Art. 36, *caput*, redação dada pela Lei nº 13.415/2017).

A omissão mais crítica ocorreu no dispositivo que definiu a obrigatoriedade anual e contínua nos três anos, que se limitou apenas à Língua Portuguesa e à Matemática: "O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio..." (Brasil, 1996, Art. 35-A, § 3º, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

Essa omissão permitiu que o componente Arte fosse retirado de anos letivos inteiros. Para reforçar a dificuldade de alocação da Arte na FGB, a Lei de 2017 impôs um teto máximo de carga horária para o núcleo comum: "A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino." (Brasil, 1996, Art. 35-A, § 5º, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

A fragilização imposta pela Lei nº 13.415/2017 foi aprofundada no plano curricular pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, expressa na Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Embora a Arte figure formalmente como componente obrigatório da Formação Geral Básica, sua presença foi deslocada para dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, perdendo autonomia epistemológica e pedagógica. Tal disposição não apenas mistura objetivos e competências dissonantes, mas também condiciona o ensino de Arte a uma lógica produtivista, centrada no desenvolvimento de habilidades comunicacionais e instrumentais.

Nesse arranjo, o componente perdeu sua autonomia, sendo submetido a competências e habilidades mais genéricas, o que, na prática, levou à descontinuidade do ensino das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) previamente garantidas pela LDB em 2016.

Esta fragilização, imposta pela legislação de 2017 e pela BNCC, levou a uma intensa pressão social e acadêmica por uma revisão. Em resposta, o Congresso Nacional promulgou a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que estabeleceu o movimento de reestruturação do Novo Ensino Médio.

A principal ação desta nova lei foi corrigir o ponto de fragilidade da legislação anterior, retomando a obrigatoriedade de todos os componentes da FGB ao longo dos três anos e aumentando a carga horária do núcleo comum. A nova redação do Art. 35-C da LDB estabeleceu um novo patamar para a Formação Geral Básica: "A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular... Parágrafo único. A formação geral básica será cumprida integralmente ao longo do ensino médio." (Brasil, 1996, Art. 35-C, *caput* e § único, redação dada pela Lei nº 14.945/2024).

Ao fixar a FGB em 2.400 horas e exigir que ela seja cumprida "integralmente ao longo do ensino médio", a Lei 14.945/2024 revogou tacitamente a descontinuidade curricular imposta em 2017. Esperava-se que a Arte, como componente obrigatório da FGB, voltasse a ter espaço e tempo assegurados na etapa final da Educação Básica.

Estes dispositivos da LDB, em suas versões consolidadas, evidenciam o percurso da Arte, desde a obrigatoriedade geral e a confirmação da particularidade de suas linguagens, até o começo da reforma de 2017 e sua posterior reestruturação, fornecendo o arcabouço normativo completo para análise.

## 5. PERSPECTIVAS

O presente capítulo se dedica à análise e interpretação crítica do contexto apresentado e dos documentos legislativos, que constituem a base normativa da Arte no Ensino Médio, utilizando a teoria do currículo como território de disputas (Berticelli, 2005) e a metodologia de análise de conteúdo como referência. O objetivo é ir além da descrição legal, entrando no campo da inferência controlada sobre as condições de produção e recepção das mensagens curriculares presentes nas leis (Bardin, 2016).

A metodologia de análise documental adotada segue os princípios da Análise de Conteúdo conforme propostos por Laurence Bardin (2016), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2016, p. 47).

Essa metodologia se mostra apropriada ao considerar o objetivo de captar os sentidos manifestos (e, em certos casos, implícitos) no material analisado, unindo dados e discursos. A análise é conduzida de acordo com as três fases de Bardin: a Pré-análise (organização e leitura inicial do *corpus* legislativo), a Exploração do Material (identificação das unidades de registro nos textos legais, como "obrigatoriedade", "carga horária" e "linguagens") e o Tratamento dos Resultados e Interpretação (a inferência crítica controlada, fundamentada nas categorias estabelecidas).

A exploração do material legislativo foi codificada e categorizada (Bardin, 2016) sob três eixos temáticos principais, que serviram como chaves de leitura crítica da legislação:

Quadro 1 – Categorias de Análise e seus Focos Interpretativos

Categoria de Análise	Foco da Interpretação Crítica
1. Valorização Simbólica da Arte	Análise da linguagem e do <i>status</i> concedido à Arte em cada documento. Aborda o contraste entre o reconhecimento de suas linguagens (2016) e sua subsequente diluição na área de Linguagens (BNCC/2017).
2. Instrumentalização Curricular e Formação Técnica/Estética	Examina como a Lei 13.415/2017 priorizou uma visão utilitarista da educação, onde a Arte foi forçada a justificar-se por competências transversais, em detrimento do conhecimento estético e da formação cultural profunda.
3. Equidade de Acesso à Arte	Avalia o impacto da descontinuidade da Arte (omissão de obrigatoriedade anual na Lei 13.415/2017) na garantia do direito à fruição e à criação artística por todos os estudantes. Compara com a retomada da integralidade na Lei 14.945/2024.

FONTE: Elaborado pelo autor (2025)

A análise aqui empreendida busca responder o problema de pesquisa, *de que maneira as decisões políticas e legislativas influenciaram e continuam a influenciar a presença da Arte no Ensino Médio?* Ao utilizar o referencial da Educação Estética, estabelecido por Duarte Jr. (1985), para perceber a visão humanista versus a utilitarista da legislação.

A análise dos documentos da Fase de Consolidação (LDB/96 e Lei 13.278/2016) demonstra um forte reconhecimento do valor intrínseco da Arte para o

desenvolvimento humano e a formação integral (Categoria 1). Ao garantir as quatro linguagens, a legislação anterior afirmava o conhecimento artístico como um saber insubstituível. Essa perspectiva humanista está alinhada com a Educação Estética, que considera a Arte um conhecimento capaz de transformar tanto o indivíduo quanto a experiência humana (Duarte Jr., 1985).

Tal perspectiva foi alvo de um ataque frontal com a Lei nº 13.415/2017, que introduziu a lógica da Instrumentalização Curricular (Categoria 2). O cerne dessa mudança ideológica reside na imposição de um currículo bifurcado e no teto de 1.800 horas para a FGB, o que forçou o componente Arte a ser inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias e, conseqüentemente, diluído na BNCC.

Nesse contexto, a Arte passou a ser avaliada não pelo seu conhecimento intrínseco (crítico e estético), mas pela sua habilidade de produzir competências utilitárias demandadas pelo mercado de trabalho. A fragilização simbólica aconteceu quando a Arte foi intencionalmente removida da obrigatoriedade anual (Art. 35-A, § 3º), demonstrando uma evidente hierarquia política: os saberes artísticos e filosóficos não foram atribuídos a mesma importância formativa de outros componentes. A exclusão da Arte como disciplina anual obrigatória exemplifica a seletividade e o caráter político do currículo que, conforme Berticelli (2005), determina os rumos da formação juvenil conforme os interesses hegemônicos.

Os IFs, foram o palco onde esse desmonte se concretizou. A análise documental dos referenciais curriculares estaduais mostra que a suposta "diversificação" se converteu rapidamente em uma "expressiva variedade de formatos curriculares" e um elevado risco de "formação fragmentada e aligeirada", que não prepara os jovens para a vida em sociedade nem para a educação superior. A diversidade nas denominações e a inclusão de elementos como "Projeto de Vida", "Empreendedorismo" e "Tecnologia e Inovação" apontam para uma intensa orientação economicista que se torna estrutural, fundindo a vida escolar à lógica mercadológica (Macedo; Silva, 2023).

A incorporação da expressão "e suas tecnologias" em todas as áreas reforça essa importância na empregabilidade. Essa instrumentalização impacta a Arte de maneira indireta, uma vez que a ênfase no tempo e nos recursos dedicados aos Itinerários Formativos (IFs) de natureza técnico-profissional diminui o espaço, o

prestígio e a importância da formação estética. O efeito imediato é um currículo que segue a perspectiva mercadológica, dando prioridade à "formação técnica" em vez da "formação estética plena" e da habilidade crítica do indivíduo (Sennett, 2019). Essa perspectiva desconsidera a complexa situação juvenil atual, que está sob pressão e "encurralada" pela lógica da sociedade consumista e do mérito (Bauman, 2008), enfatizando a importância da Arte como espaço de reflexão e resistência.

A Equidade de Acesso à Arte (Categoria 3) foi a vítima mais evidente da Lei de 2017. A omissão da obrigatoriedade anual e a própria estrutura dos IFs limitaram o direito à fruição artística. A análise do conteúdo legislativo e das ofertas estaduais demonstra que a promessa de "escolha por parte dos estudantes é, no mínimo, uma meia verdade". A própria Lei insinua essa restrição ao sujeitar a oferta dos IFs às condições materiais e humanas das redes de ensino, o que "restringe enormemente o leque de opções dos jovens".

Esse cenário de desigualdade na oferta é agravado pela flexibilização da modalidade de ensino, que permite o aumento da Educação a Distância (EAD) e a inserção de parcerias com o setor privado afetando a qualidade do ensino público ofertado para a juventude.

A lacuna do ensino de Arte na Formação Geral Básica, possibilitada pela omissão da obrigatoriedade anual em 2017, materializou o desmonte curricular. O estudo dos referenciais estaduais comprova essa precarização: no currículo paranaense, a Arte aparece apenas na 1ª série, sendo relegada a uma eletiva de escolha opcional no ano seguinte; da mesma forma, no currículo amapaense, há Arte na 1ª e 3ª séries, mas não na 2ª série, comprometendo a integralidade da formação (Carvalho, 2022). Essa interrupção programada do conhecimento artístico reforça a mensagem implícita de que a Arte é um saber dispensável e optativo. Ao suprimir a continuidade desse componente, fragiliza-se também a formação humanizadora dos estudantes, uma vez que a experiência estética, a expressão sensível e o desenvolvimento da criatividade são dimensões essenciais para a constituição de sujeitos críticos, empáticos e culturalmente situados

Essa desigualdade na oferta, que variava drasticamente entre estados, aprofundava a falta de equidade. O acesso à Arte, em um currículo fragmentado, se tornou mediado pela "conveniência do sistema", gerando desigualdade na oferta de

conhecimento entre as redes de ensino, o que reflete e reforça as desigualdades sociais e escolares historicamente situadas no país (Vieira; Andrade; Vidal, 2022). Além disso, a descontinuidade obriga o docente a depender da participação da Arte nos IFs e eletivas, que são unidades de livre escolha do estudante e, portanto, representam uma presença incerta do componente na vida escolar. Neste ponto, o caráter político e de disputa do currículo, como defendido por Lima et al. (2012), se materializa na desigualdade de acesso à Arte, onde as decisões legislativas impactam diretamente a trajetória escolar do jovem.

Embora a implementação da BNCC (Brasil, 2018) tenha reforçado a fragmentação curricular, o documento oferece alguns instrumentos de resistência para a manutenção da Arte no Ensino Médio. Ao garantir a presença da área na Formação Geral Básica e reconhecer oficialmente suas linguagens, a BNCC assegura bases legais para sua permanência (Brasil, 2018, p. 476). Além disso, as competências específicas da área de Linguagens, que envolvem a criação, a apreciação estética e a análise crítica das produções culturais, só podem ser plenamente desenvolvidas por meio da Arte, permitindo ao professor reivindicar seu espaço no currículo. Esses dispositivos, embora limitados, funcionam como mecanismos normativos que fortalecem a área em um cenário marcado pela lógica tecnicista da Reforma de 2017.

A BNCC reconhece o valor do fazer artístico, da criação e da apreciação estética (Zagonel, 2008), alinhando-se à proposta triangular de Ana Mae Barbosa. A autora, em um esforço de precisão epistemológica, define o tripé como as ações de "criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização" (Barbosa, 1998, p. 33), sublinhando que esta é uma "ação reconstrutora" e fundamental para o ensino. Além disso, o documento oficial busca fortalecer o componente ao explorá-lo dentro dos Campos de Atuação Social, destacando o Campo Artístico como essencial para a construção de identidades, a vivência de processos criativos e o reconhecimento da diversidade (Brasil, 2018, p. 489).

No entanto, o próprio discurso de valorização da BNCC convive paradoxalmente com a realidade da desvalorização institucional. Isso se evidencia nas análises de Edvaldo do Nascimento Carvalho, pesquisador da área de Arte/Educação e professor que investiga políticas públicas, currículo e ensino de Arte no Brasil. Seus estudos mostram como a presença da Arte no currículo ainda é

marcada por tensões históricas, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento social e político da área. Carvalho destaca que, mesmo com um documento orientador que afirma a relevância dos saberes artísticos, os docentes enfrentam "preconceitos atrelados à histórica falta de reconhecimento das aprendizagens artísticas na Educação nacional" (Carvalho, 2022).

A obrigatoriedade de integrar o ensino de Arte ao componente de Linguagens e Tecnologias impõe a necessidade de um trabalho interdisciplinar contínuo. Nos IFs, a atuação da Arte encontra espaço nos eixos de Processos Criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural (Brasil, 2018, p. 478-479). Todavia, essa presença nos IFs e nas eletivas, não é plenamente garantida. Sua efetivação depende de fatores como os recursos da unidade escolar, o interesse da comunidade e, sobretudo, a colaboração entre os professores (Brasil, 2018, p. 478). Nesse cenário, o docente de Arte acaba sendo compelido a adotar uma postura proativa e militante, defendendo intencionalmente o espaço da Arte no currículo para tentar recompor, ao menos parcialmente, a carga horária reduzida na Formação Geral Básica (FGB).

É importante ressaltar, entretanto, que a legislação educacional é dinâmica. A reestruturação promovida pela Lei n.º 14.945/2024 representa, do ponto de vista metodológico, uma correção política e ética das desigualdades produzidas pela reforma anterior. Ao estabelecer a FGB com 2.400 horas e ao exigir que seja "realizada na íntegra durante o ensino médio" (Brasil, 1996, Art. 35-C), a legislação de 2024 não apenas amplia a carga horária, mas restabelece a obrigatoriedade da Arte, reduzindo significativamente o risco de descontinuidade.

Esse avanço reafirma a análise de Ferraz e Fusari (2009), para quem o ensino de Arte constitui um campo em permanente construção, no qual política educacional e prática pedagógica se entrelaçam em meio a tensões e disputas. A legislação, assim, revela-se como um espelho dessas disputas em torno da valorização da Arte como conhecimento.

Dessa forma, os elementos observados indicam que o currículo de Arte no Ensino Médio se configura como um verdadeiro campo de batalha, oscilando entre uma perspectiva humanística de formação e a lógica utilitarista que marcou reformas recentes. Nesse cenário, a defesa da obrigatoriedade e da equidade emerge como a

principal bandeira na luta política e curricular pela permanência e legitimidade da Arte na educação básica

## **6. PENSANDO ALÉM**

### **6.1 APRESENTAÇÃO:**

O presente projeto de formação continuada “Currículo e Política: O Lugar da Arte na Formação Geral Básica após a Reestruturação do Ensino Médio.” Estabelece um diálogo direto com a pesquisa desenvolvida neste TCC, que analisou criticamente as transformações e disputas legislativas acerca da Arte no Ensino Médio. A proposta central é transformar a análise dos materiais em um saber acessível e prático para o docente.

Utilizando o formato de Roda de Conversa, o projeto visa criar um espaço horizontal para que professores de Arte compreendam e utilizem a legislação como ferramenta de defesa da autonomia e da obrigatoriedade do componente. O foco é capacitar o docente a exigir e consolidar o status da arte como um saber essencial e não como um mero apêndice instrumental.

### **6.2 EMENTA:**

Análise crítica e comparativa da legislação que rege o Ensino de Arte no Ensino Médio brasileiro, com ênfase na transição entre a fragilização imposta pela Lei nº 13.415/2017 e a reestruturação promovida pela Lei nº 14.945/2024. Discussão sobre a instrumentalização curricular, a defesa da formação humana integral e a importância do conhecimento legal para a atuação política do professor de Arte.

### **6.3 CARGA-HORÁRIA:**

8h (Totalmente virtual e síncrona, em quatro encontros de 2h).

### **6.4 PÚBLICO-ALVO:**

Professores em atuação e licenciandos de Artes Visuais (e demais linguagens artísticas) que atuam ou pretendem atuar no Ensino Médio.

## 6.5 JUSTIFICATIVA:

A pesquisa demonstrou que as mudanças legislativas são complexas e, por vezes, de difícil acesso para o profissional da educação, que não dispõe do tempo necessário para a análise apurada dos documentos legais. Essa lacuna de conhecimento fragiliza o professor no debate curricular e na defesa da sua carga horária e do seu componente.

A proposta de Roda de Conversa surge como resposta direta a essa necessidade, oferecendo uma síntese crítica e facilitada da estrutura normativa. Ao entenderem os pontos de fragilidade dos documentos norteadores com integralidade, fazendo com que os docentes adquiram o vocabulário e argumento legal para atuarem como agentes políticos dentro de suas escolas e redes de ensino. O curso transforma a análise teórica em uma ferramenta prática de militância e de exigência por equidade no currículo.

## 6.6 OBJETIVOS

### 6.6.1 Objetivo Geral:

Empoderar os professores de Arte com o conhecimento legislativo para a defesa do componente curricular, garantindo que a Arte seja implementada como um conhecimento insubstituível e obrigatório, fundamental para a educação estética no Ensino Médio

### 6.6.2 Objetivos Específicos:

- Disseminar os resultados da pesquisa através da análise do TCC de forma acessível, traduzindo a análise legal para a prática docente.
- Analisar criticamente a nova redação da LDB (pós-Lei nº 14.945/2024), compreendendo como ela revoga tacitamente a descontinuidade curricular de 2017 e também os retrocessos impostos a Arte.
- Promover a discussão sobre a lógica utilitarista do currículo e o valor inegociável da formação artística, estética e humana.
- Criar um repertório de argumentos baseados na lei para que os professores possam debater e exigir a correta implementação da carga horária de Arte.

### 6.7 METODOLOGIA:

A metodologia será baseada integralmente no formato de Roda de Conversa Virtual Síncrona, valorizando a troca horizontal de saberes e a experiência do professor. O TCC servirá como material-base para a discussão.

<b>ENCONTRO</b>	<b>TEMA CENTRAL</b>	<b>FORMATO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>1</b>	A Instrumentalização: Arte na Lógica Utilitarista (2017)	Roda de Conversa Virtual	2h
<b>2</b>	A Arte como Saber Insubstituível: Educação Estética e Lei	Roda de Conversa Virtual	2h
<b>3</b>	A Reestruturação Curricular: Triunfo da Lei nº 14.945/2024	Roda de Conversa Virtual	2h
<b>4</b>	Da Lei à Ação: O Professor como Agente Político	Roda de Conversa Virtual	2h
<b>Total</b>			<b>8h</b>

A proposta será oferecida via plataforma de videoconferência, para disponibilização de materiais (trechos da legislação, artigos de referência e trechos do TCC), garantindo a acessibilidade e o acompanhamento das discussões.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996. (Inclui todas as alterações posteriores).

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo o Novo Ensino Médio. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 14 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o currículo do Ensino Médio e revogando tacitamente dispositivos da Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

LUIZ, Miguel Santana. **ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS**: uma análise sobre o percurso da disciplina de Arte no ensino médio. 2025. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Artes Visuais Licenciatura, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2025.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo entender como as reformas curriculares e as legislações educacionais afetaram a presença e a função da Arte no Ensino Médio brasileiro, particularmente a partir das Leis n.º 13.415/2017 e n.º 14.945/2024. A análise documental, embasada na metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e no referencial da Educação Estética, revelou que o currículo de Arte não é um campo fixo, mas um espaço de intensa disputa ideológica entre uma perspectiva humanista de formação integral e uma abordagem utilitarista voltada para o mercado.

Verificou-se que o currículo do Ensino Médio reflete os projetos políticos e culturais da sociedade. A Lei n.º 13.415/2017, em conjunto com a BNCC de 2018, constituiu um ponto de inflexão ao estabelecer um modelo de Instrumentalização Curricular, diminuindo o foco na formação estética em prol de uma formação técnica. Ao impor o teto de 1.800 horas para a Formação Geral Básica (FGB) e suprimir a obrigatoriedade anual da Arte, a legislação de 2017 gerou uma hierarquia entre os saberes, na qual a Arte e a Filosofia foram subalternizadas em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A arte começou a se justificar por meio de competências transversais, o que resultou na perda de sua Valorização Simbólica e na sua diluição na área de Linguagens.

A violação da Equidade de Acesso à Arte, uma das categorias centrais desta pesquisa, foi o efeito mais sério dessa configuração. A falta da exigência anual no currículo possibilitou a interrupção do ensino de Arte nos sistemas estaduais, limitando o direito à apreciação e à produção artística. Essa fragilidade no currículo reforçou a noção implícita de que a Arte seria uma disciplina secundária, o que intensifica as desigualdades e restringe o desenvolvimento estético e crítico dos alunos.

No entanto, a revisão do Novo Ensino Médio, que culminou na promulgação da Lei n.º 14.945/2024, demonstrou a força da resistência social, acadêmica e docente. Essa nova lei simboliza uma retificação ética e política das distorções geradas pela reforma anterior. Ao estabelecer a FGB em 2.400 horas e determinar que ela seja realizada de forma completa durante os três anos do Ensino Médio (BRASIL, 1996, art. 35-C), a Lei de 2024 reestabelece a continuidade curricular e devolve à Arte seu lugar legítimo na formação integral.

As três categorias analíticas: Valorização simbólica da Arte, Instrumentalização curricular e formação técnica/estética, e Equidade de acesso à Arte, foram essenciais para entender que o ensino de Arte espelha conflitos simbólicos mais amplos sobre o propósito da educação. Quando reduzida à função instrumental, a Arte perde sua potência emancipatória; quando reconhecida como linguagem essencial do pensamento e da sensibilidade, torna-se eixo de uma formação humana integral.

Assim, pode-se concluir que o ensino de Arte no Ensino Médio é um espaço de conflito, mas também de resistência e reconstrução. O restabelecimento de seu caráter obrigatório na Formação Geral Básica simboliza mais do que uma alteração legal; representa a confirmação da Arte como um conhecimento indispensável, fundamental para o desenvolvimento estético, crítico e cidadão do indivíduo. Assegurar a inclusão da Arte no currículo é assegurar o direito ao sensível, ao pensamento criativo e à dignidade do conhecimento, reforçando que educar vai além de preparar para o trabalho; é, acima de tudo, educar para a vida.

## 8 - REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Currículo: tendências e filosofia**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 159–176.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, para dispor sobre a reforma do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embai\\_xa\\_site\\_110518.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai_xa_site_110518.pdf). Acesso em: 30 out. 2025.

CARVALHO, Edvaldo do Nascimento. **O componente curricular Arte no contexto do Novo Ensino Médio – abordagem, desafios e perspectivas**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 39, 18 out. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/39/o-componente-curricular-arte-no-contexto-do-novo-ensino-medio-r-abordagem-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 7 nov. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1985.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

- KLEINE, Martha Regina Egéa. **75 anos de história do ensino médio no Brasil.** HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática, Sociedade Brasileira de História da Matemática, v. 4, n. 3, p. 183–193, 2018. ISSN 2447-6447.
- LASNEAUX, Marcello Vieira. **O ensino médio brasileiro entre o discurso da integralidade e a prática da fragmentação curricular: desafios e perspectivas.** HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática, v. 8, n. 2, p. 5–15, 2025.
- LIMA, Michele Fernandes; PETCHAK, Claudia Maria; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **O currículo no contexto escolar.** Curitiba: Intersaberes, 2012.
- MACEDO, Elizabeth et al. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos:** o que propõem os currículos das redes estaduais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2025.
- SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2019.
- VIEIRA, Sofia Lerche; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; VIDAL, Eloisa Maia. **Desafios de implementação e reforma no Ensino Médio:** O caso do Ceará. Revista ibero americana de estudos em educação, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16608>. Acesso em: 07 nov. 2025.
- ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar.** Curitiba: Ibpex, 2008.