



A importância da disciplina de Artes nas escolas: entre reflexões e desafios

The importance of the Arts discipline in schools: between reflections and challenges

Antônio Lago da Silva Júnior¹
Adan Renê Pereira da Silva²

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo falar sobre os desafios que a disciplina de Artes sofre nas escolas públicas, estimulando-se enfoques e discussões sobre as artes. Aponta-se também o preconceito que a disciplina sofre, além das desqualificações evidentes, como docentes de outras áreas que atuam lecionando a disciplina, causando deficiência no ensino das Artes, afinal, não possuem formação específica. Enfatiza-se também o modo conteudista como as escolas desenvolvem o ensino da disciplina, descartando totalmente o ensino prático, justamente o que estimula psicologicamente todo o desenvolvimento humano da criança até os anos finais da escola. Dessa forma, conclui-se que, além de mapear e compreender a função do professor de artes nas escolas em um viés crítico, sugere-se uma necessária reflexão sobre a questão posta, o que pode contribuir para o fomento das discussões a respeito do tema em análise em matizes antirracistas e decoloniais, majoritariamente. Por isso, neste ensaio, foram priorizados autores e autoras negros e indígenas para o debate.

Palavras-chave: Ensino das Artes; Políticas Públicas de Educação; Formação Docente.

ABSTRACT

This essay aims to talk about the challenges that the Arts subject faces in public schools, encouraging approaches and discussions about the arts. The prejudice that the subject suffers is also highlighted, in addition to the evident disqualifications, such as teachers from other areas who teach the subject, causing deficiencies in the teaching of Arts, after all, they do not have specific training. The content-based way in which schools teach the subject is also emphasized, completely discarding practical teaching, precisely what psychologically stimulates the child's entire human development until the final years of school. Thus, it is concluded that, in addition to mapping and understanding the role of the arts teacher in schools from a critical perspective, a necessary reflection on the question posed is suggested, which can contribute to fostering discussions regarding the topic under analysis with anti-racist and decolonial nuances, mostly. Therefore, in this essay, black and indigenous authors were prioritized for the debate.

Keywords: Arts Teaching; Public Education Policies; Teacher Training.

¹ Discente do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas e pesquisador na área de Educação Artística e formação docente. E-mail: lago.junior@ufam.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação (UFAM). Pesquisador de gênero, diversidade sexual, festas populares e africanidades na Amazônia. E-mail: adan.silva@ufam.edu.br



INTRODUÇÃO

Persiste uma visão no senso comum de que a disciplina de Artes não teria uma função importante na formação dos/as estudantes e que serviria, quando considerada, apenas para preencher carga horária. Contudo, essa visão é estereotipada. A disciplina de Artes possui o objetivo de desenvolver habilidades expressivas, críticas e criativas nos/as discentes, estimulando a imaginação, a expressão e a resolução dos conflitos - muitas vezes psíquicos - e leva a uma compreensão cultural de mundo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Além disso, as Artes possuem um impacto significativo na sociedade e na promoção da diversidade cultural.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento. (BRASIL, 1996, p. 24).

Um dos fatores pelo qual a disciplina de Artes torna-se desvalorizada é por conta das correntes pedagógicas tecnicistas, que atualmente possuem uma força expressiva. Segundo esta vertente, o professor desempenha um papel central, atuando como um transmissor de conhecimento e utilizando métodos instrucionais baseados em recompensas e punições para moldar o comportamento do aluno. A aprendizagem é vista como uma resposta a estímulos específicos, e os alunos são vistos como receptores passivos de informações, ou seja, não se entende o aluno como um pensador crítico, ele se torna uma futura mão de obra para a produção capitalista, em um modelo de educação bancária. Assim, priorizam-se disciplinas que beneficiem o sistema e despriorizam-se as disciplinas que, para o capitalismo, não formem a mão de obra necessária.

Para o modo de produção capitalista, a arte tem o papel de apenas ser explorada. Os artistas são precarizados, possuem remuneração baixa – quando possuem -, não recebem direitos autorais adequados e atuam geralmente em condições de trabalho desfavoráveis. Esta relação de desigualdade ocorre majoritariamente entre artistas e instituições ou mercados que controlam a produção e distribuição de arte.

Em muitas escolas, o ensino está focado em atividades curriculares que sejam prioritariamente das ciências humanas e exatas, esquecendo-se que a arte fomenta o



pensamento criativo do aluno e o ajuda a desenvolver-se em outras disciplinas. O estudo das artes, quando muito, é visto de forma “acessória”.

Neste sentido, o estudo aqui proposto parte de uma revisão bibliográfica de autores majoritariamente negros e indígenas, bem como daqueles e daquelas que focam a produção de um conteúdo decolonial, para pensarmos o ensino das artes no contexto de um país colonizado e marcado pela desigualdade social, como o é o Brasil. Portanto, trata-se de um enfoque qualitativo e crítico, levando-nos a pensar outras formas de refletir sobre o tema que não seja a partir de um saber tecnicista e bancário.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES EM UM PAÍS COLONIZADO COMO O BRASIL

O Brasil carrega diversas marcas de sua história, considerando-se o período posterior à invasão até os dias de hoje. Por óbvio, o colonialismo é uma dessas marcas e este país foi erguida sobre sangue negro e indígena. Marcados pelo racismo, esses povos foram *sempre descritos*, tratados como gente sem voz, subalternizados e colocados em posições de dominados.

No caso dos povos indígenas, Nogueira (2020) destaca que as culturas e as crenças dos povos originários foram absurdamente desconsideradas pelas instituições cristãs, com tentativas epistemicidas presentes na atualidade e cuja “prova” foi demonstrada pelas inúmeras missões evangelizadores que até o presente insistem em invadir territórios indígenas em busca de “conversão”. Os europeus negavam as culturas indígenas.

Exemplifica Nogueira (2020) que o conhecido Padre Manoel da Nóbrega exprimiria explicitamente uma inexistência de sentimentos religiosos e da ideia de religião entre os tupis. Isso tudo resultou em um racismo religioso, popularmente conhecido como “intolerância religiosa”:

A expressão “intolerância religiosa” tem sido utilizada para descrever um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humanas (NOGUEIRA, 2020, p. 39).



Se pensarmos juntos de Patrícia Hill Collins (2016), as artes, em especial as decoloniais, podem ser um instrumento de visibilidade para as localizações sociais diversas socialmente, que criam grupos em relações hierárquicas de poder. Afinal, não são as decisões coletivas dessas pessoas que criam o citado poder, em uma sociedade racializada, capitalista e colonial. Assim, as artes podem projetar essas diversas formas de culturas subalternizadas: de indígenas, de negros, de quilombolas, ribeirinhos, LGBTQIAPN+, entre outros.

Angela Davis (2016), na fundamental obra “Mulheres, raça e classe”, debate sobre a escravidão americana e como as mulheres precisam ser vistas sob uma ótica específica quando comparadas a homens (brancos e negros) e mulheres brancas.

De um lado, a autora evidencia o sofrimento dessas mulheres, vistas como trabalhadoras compulsórias, desprovidas, assim, de gênero - elas eram reprodutoras, não mães. Sangue e leite escorriam misturados de seus seios, afinal, não podiam parar de trabalhar. Por outro lado, afirma Davis (2016), se as mulheres negras sustentavam o terrível fardo da desigualdade em meio à opressão (juntas de seus companheiros negros), se gozavam de igualdade com seus maridos no ambiente doméstico, elas também afirmavam sua igualdade de modo combativo, desafiando a desumana instituição escravidão. Resistiam ao assédio sexual dos homens brancos, defendiam sua família e participavam de paralisações e rebeliões.

No Brasil, Silva (2023), analisando o período de 1880 a 1950, com foco nos estudos de Dieb (2006), coloca em primeiro plano como as mulheres negras foram sendo apagadas da História como amas, em um cuidado maternal que tinham para com os filhos de suas “donas” brancas.

Neste interessante estudo, o autor evidencia a importância de sujeitos subalternizados falarem de si e utiliza as artes como um desses instrumentos, valendo-se do exemplo do Festival Folclórico de Parintins. Silva (2023) ainda explana, analisando outros/as pensadores/as, como em uma sociedade eurocentrada, cisgênera, heterossexista, machista, misógina, patriarcal e capitalista, que quando essas pessoas apreendem o poder que representa falar de si e por si, isso se torna perigoso para quem tenta, a todo instante, impor o silêncio como modo de opressão. São as máscaras coloniais ditadas por Kilomba (2008) que precisam ser rompidas com urgência.



Dessarte, as artes antirracistas e decoloniais são instrumentos arte-educativos para por fim ao silêncio dos oprimidos. Elas questionam, levam a pensar, refletir, questionar o *status quo* da sociedade moderna, lembrando a todo momento as consequências do que é estrutural e estruturante socialmente, especialmente no Brasil. O ensino das Artes não pode ser visto como algo menor nas escolas, isto porquanto seu poder de despertar a consciência crítica é intenso.

No que toca a questões negras e afrodiaspóricas, Carlos Moore (2008) conta que os estudos africanos não atendem apenas a uma demanda do movimento negro, pelo contrário, é uma necessidade de toda a sociedade, tanto para conhecimento do mundo no qual vivemos, quanto para conhecimento dos mundos que nos precederam. Foi por meio do ativismo de educadores e educadoras negros e negras e seus aliados/as que se tornou lei o ensino africano na educação para desenvolver o conhecimento. Afinal, as histórias, artes e culturas africanas dizem respeito não apenas aos descendentes africanos, mas à humanidade como um todo e ao Brasil como nação. Obviamente, este é apenas um ponto da questão, pois entre a previsão de uma lei e seu cumprimento, há uma separação, por vezes, intransponível.

Para Nascimento (2008), a falta de conhecimento sobre as origens afrodiaspóricas contribui para que os afrodescendentes tenham pouca autoestima, o que impede seu pleno acesso às oportunidades e mina sua capacidade de lutas por direitos. No fim do século XX, com a terceira Conferência Mundial contra o Racismo, o movimento abriu uma brecha para a Modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tornou obrigatória a temática história e cultura afro-brasileira. Nas palavras de Kabengele Munanga (2008, p. 23-24):

Um projeto nacional de construção de uma verdadeira cidadania e democracia não pode ignorar a diversidade e as identidades plurais que compõem a sociedade brasileira. A democracia implica diálogo entre os segmentos étnicos que compõem a sociedade, para que as especificidades individuais e culturais de grupos diferentes possam coexistir. Ou seja, a democracia exige o respeito da diversidade étnica e cultural, bem como o reconhecimento de toda a cultura: o de cultivar suas especificidades, pois assim ela enriquece o próprio *ethos* cultural brasileiro [...].

Ou seja, para Munanga (2008), é preciso incluir no currículo escolar as contribuições africanas à civilização universal e à cultura brasileira, contrariando a historiografia oficial de origem colonialista, que sempre exibiu uma África primitiva,



atrasada e inferior, uma África que nada trouxe de positivo à história da humanidade. Eis um chamamento às Artes que são ensinadas nas escolas. Aqui, valem as profundas palavras de Aimé Césaire (2020, p. 38): “[...] É uma nova sociedade de que precisamos, com a ajuda de todos os nossos irmãos escravos, para criar, rica com todo o poder produtivo moderno, acolhedora como toda a fraternidade antiga”. Concordando-se com Césaire (2020), as mentalidades africanas não são coerentes com o colonialismo e com o capitalismo. A ideia do negro bárbaro é uma invenção europeia.

Pensando-se as questões indígenas, também é invenção do missionário europeu a ideia do indígena como bárbaro. Almeida (1997) traz um dos muitos relatos chocantes de como os povos originários eram vistos na época colonial. A autora conta que, em 1735, foi instaurado um processo de denúncia (Inquisição de Lisboa, nº 14.849), por meio do relato de um missionário que acusava todos os indígenas de adoração ao demônio. Conta-se que, em meio ao relato, o padre sugere que as crianças indígenas deveriam ser separadas de seus pais a partir de cinco anos de idade porque, nesta idade, o diabo as enganaria. Uma lista imensa de denunciados é apontada, posto que quase todas foram tidas como dadas ao demônio. Uma aldeia inteira (ALMEIDA, 1997). O pensamento judaico-cristão vai, nesse condão, aliando-se ao colonialismo e gerando inúmeros preconceitos contra religiões que não emergem dessa matriz colonizadora.

Deve-se perceber que, para desconstruir esses estereótipos de imaginários racistas e coloniais, as Artes tendem a ser um instrumento primordial. Cantos, pinturas, desenhos, contos, poemas, todas essas produções têm o condão de tocar a emoção e a racionalidade humana. No entanto, isso pode acontecer de modo a reproduzir o colonialismo ou combatê-lo.

Um exemplo interessante nos é fornecido em estudo de Nakanome e Silva (2018), no qual se apresenta o quadro “O inferno” e como essa pintura serviu para alimentar um imaginário europeu que estigmatizava indígenas como selvagens, primitivos. Analisar essas construções históricas acerca do colonialismo por meio da História da Arte pode ser um rico instrumento para uma educação crítica e desalienadora.

Por outro lado, nesse mesmo estudo, é apresentada a figura da cunhã poranga no Festival Folclórico de Parintins como uma mulher empoderada, que performa



artisticamente os significados que atribui à vivência de ser uma mulher indígena Munduruku. Contrapontos necessários feitos pelo Boi Caprichoso, um dos bumbás de Parintins e que nos ajudam a entender a necessidade e a importância de a história ser contada pelos de baixo, ao contrário das construções sociais majoritárias do colonialismo.

Em outra produção teórica, de Silva e Mascarenhas (2018), o autor e a autora defendem modos de como o pensamento decolonial pode ser apropriado pela educação no contexto amazônico. Entende-se o tema como essencial para pensar a teoria em um contexto crítico, dada a necessidade de desfazer estereótipos colonizadores, principalmente no que tange à figura indígena, cujo “epistemicídio” de que são vítimas acaba sendo absorvido por docentes e discentes na região amazônica.

Para tanto, ao se estudarem autores e autoras que versam sobre a temática, percebeu-se ser imprescindível ver as colonizações brasileira e amazônica sob novas lentes, as quais precisam dar visibilidade à história dos subjugados, não dos vencedores portugueses e espanhóis. A iniciativa de aproximação do pensamento decolonial precisa ser aprofundada, sendo este referencial indispensável no processo, por abrir caminhos teóricos alternativos aos paradigmas tradicionais da visão do colonizador. Apesar disso, as Artes (decoloniais, antirracistas, feministas, anticapitalistas) têm papel fundamental.

Observe-se, por exemplo, quantas camadas para reflexão aparecem em uma poesia como a de Amílcar Cabral, poeta negro, para esmiuçarmos como o racismo expressa-se em múltiplas faces:

Quem é que não se lembra/Daquele grito que parecia trovão?!/-É que ontem soltei meu grito de revolta. Meu grito de revolta ecoou pelos vales mais longínquos da Terra./Atravessou os mares e os oceanos,/Transpôs o Himalaia de todo o Mundo,/Não respeitou fronteiras/E fez vibrar meu peito.../Meu grito de revolta fez vibrar os peitos de todos os Homens,/Confraternizou todos os Homens/E transformou a Vida.../...Ah! O meu grito de revolta que percorreu o Mundo,/Que não transpôs o Mundo,/O Mundo que sou eu!/Ah! O meu grito de revolta que feneceu lá longe, Muito longe, Na minha garganta!

Essa poesia pode ser trabalhada de múltiplas formas em aulas de Artes: desenhos, questionamentos do que levou o eu-lírico a querer ter um grito tão potente, a procurar a relação entre o escrito e a própria história africana em diásporas pelo mundo colonial. Aqui, lembramos a pensadora bell hooks em sua sábia resposta sobre um



possível fim do racismo: “Muitas vezes, pessoas brancas com o sincero desejo de ver o fim do racismo me perguntam o que podem fazer. Minha resposta é: “você precisam levar consciência crítica aos lugares aos quais têm acesso e descobrir por si sós o seu papel nisso”” (hooks, 2022, p. 217).

Essa fala de hooks encontra eco na de Fanon (2021), para quem a expressão viva da nação é a consciência em movimento de todo o povo, sendo uma práxis coerente entre os seres humanos assumir a reponsabilidade à altura da História. O que Fanon parece chamar atenção neste trecho de “Os condenados da terra” é sobre o dualismo das coisas: se eu não faço, sou feito. Se não tomo consciência, se não assumo responsabilidades, isso será feito por mim. E assim vem sendo ao longo dos séculos, como nos ensinam tais pensadores e pensadoras negros, negras e indígenas.

Nas palavras de Márcio Souza (2019), refletindo sobre a colonização amazônica:

Os conquistadores trabalharam com paixão, e a prática da escravização daqueles homens desnudos e que pactuavam com o diabo era, para eles, uma prática justa. Eram selvagens concupiscentes e com poucos merecimentos, o outro, o reverso da humanidade, aqueles que estavam no limbo da luz divina. Os relatores não podiam escapar desse caráter, nem podemos obrigá-los a contrariar uma estrutura fechada com a da empresa portuguesa. Eles tinham que partilhar de tudo e nunca suscitar conceitos fora da mecânica teológica (SOUZA, 2019, p. 107).

É um longo período histórico de colonização, como também atesta o autor. Não se reparam esses danos da noite para o dia, usando-se do jargão popular. É preciso reparar essa história de dominação e séculos não se resolvem em horas, tampouco sem políticas públicas de reparação histórica. Fazendo-se um salto aos dias de hoje, os intelectuais orgânicos dos movimentos sociais indígenas, latino-americanos, afro-americanos e mulheres são os agentes primários do momento, no qual o que foi lido como “bárbaro” deve se apropriar do estatuto de humano, das práticas teóricas e dos projetos elaborados modernamente, absorvendo para anular o discurso da missão civilizadora e suas fundações teóricas (MIGNOLO, 2020). Mais uma vez, as artes são aliadas desse movimento contra-hegemônico.

Para descolonizar imaginários e saberes, a imaginação que as Artes podem estimular são fator imprescindível em sala de aula. Em outra obra, hooks (2020, p. 103) argumenta sobre isso: “Professores raramente conversam sobre o papel desempenhado pela imaginação na criação e manutenção de uma sala de aula engajada. Uma vez que



grande parte do trabalho do curso é o compartilhamento de fatos e informações, é fácil desconsiderar o papel da imaginação”. Não obstante, para a autora, o que não podemos imaginar, não pode vir a ser. A imaginação ilumina espaços que não são do campo dos dados, fatos ou informações comprovadas. E aqui indagamos: como imaginar um mundo justo e para todos, todas e todes?

Como, ainda seguindo hooks (2020, p. 105), podemos imaginar como usar nosso poder, como docentes, de ajudar nossos alunos e nossas alunas? Cada individualidade necessita ser considerada: “todos os movimentos por justiça social (antirracismo, feminismo, direito dos homossexuais) insistiram no reconhecimento de que o pessoal é político”. Assim, não há aliado que possamos considerar mais poderoso do que as artes no sentido de descolonizar as mentes e os saberes e os fazeres.

Um exemplo de como aplicar as artes em tons decoloniais vem da obra de Antonacci (2021), em que ela traz a relação do racismo com a autoestima feminina problematizada por meio do saber-fazer artístico:

Com o objetivo de polemizar as pedagogias estruturais na propagação do racismo, Rosana [artista] elaborou em 2018 um trabalho de colecionismo fictício de cabelos de mulheres afro. Embalados em vidros de relógio, simulando uma pesquisa laboratorial, ou um colecionismo, muito em voga nos anos 1970, cada unidade contém um nome feminino – Alba, Zuleica, Inês, Vitória, Beatriz – como uma amostra laboratorial. Fixados na parede do museu em duas sequências lineares, percebemos que ao centro, num dos cilindros, há o confronto entre duas imagens – uma menina de tranças e uma boneca Barbie – um brinquedo infantil, criado em 1959, poucos anos pós Segunda Guerra Mundial, a partir da boneca alemã Build Lili, que não apresentava perfil de criança, mas de mulher. Com olhos azuis e cílios longos, duas características que viriam a ser suas marcas registradas, a boneca era maquiada e portava acessórios (ANTONACCI, 2021, p. 180-181).

Pensa-se ser interessante trazer esse exemplo para justamente fazer o que hooks sugere: imaginar. Por que um padrão de beleza eurocentrado? Como foi construído? Quem pode definir que tipos de cabelos são lidos socialmente como bonitos? As Artes, quando imaginadas e executadas, carregam uma potência gigantesca para levantar questionamentos críticos. Como diria Santos (2022), descolonizar a história traz a necessidade de identificar a dominação da história na história da dominação europeia. E isso pode ser feito em múltiplos sentidos.

A importância das histórias de vida de sujeitos subalternizados em suas interseccionalidades entre raça, classe e gênero é uma ferramenta importante para



pensarmos como trabalhar as Artes. Silva, Lima Júnior e Tenório (2023) exemplificaram esse pressuposto ao ouvir a história de vida de uma mulher transumbandista em Parintins. As imagens que compõem o capítulo podem ser ilustrativas para descentrar a cisgeneridade, o preconceito contra religiões de matrizes africanas e mesmo a ideia inverídica de que não há população negra significativa na Amazônia. Ainda no campo das Artes, Silva (2023) apresenta as toadas cantadas no Festival Folclórico de Parintins como prerrogativas arte-educativas que ajudam a mesclar a leitura com a contextualização do mundo e da vida de gente minorizada, como os resistentes quilombolas amazônidas.

Ainda sobre o ensinar artístico, Ailton Krenak (2022) reflete sobre educação e futuro com foco em uma ambiguidade. O intelectual indígena destaca que, ao conversar com diversos educadores e educadoras de diferentes culturas, percebe que, desde o primeiro período da vida, todo um conjunto de saberes pedagógicos é trazido para moldar os pequenos. Em confrontação com os saberes dos povos originários, Krenak (2022) fala que os povos ancestrais se preocupavam mais em trazer práticas de *produção* de gente – longe da ideia de moldar - pois, ao chegarmos ao mundo, *já somos*. Compreende-se que Krenak pretende falar de subjetivações que não devem ser coisificadas, mas que respeitem um ser humano pleno que já existe integralmente desde que nasce:

Os Guarani fazem um batismo, o *nhemongaraí*, que ocorre no Ano Novo deles, por volta de 25 de janeiro. Nesse ritual, o pajé, dentro da *opy*, a casa cerimonial, canta e defuma as crianças novas que estão no colo de suas mães. Fica assoprando e olhando para elas, para ver quem são os seres que chegam ali. Depois de realizados os cantos, o pajé se aproxima dos parentes e pergunta o nome das crianças. A partir de então elas passam a ser nomeadas. Esse lindo ritual carrega a mensagem de que nós já chegamos aqui como seres prontos. É de grande respeito dizer: esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele quem nos informa quem é que chegou ao mundo (KRENAK, 2022, p. 94-95).

Rituais que são artes originárias. Saberes como o acima exposto são “nossos”, feitos a partir de nossas *epistemes*, produções de povos originários e ouvi-los, senti-los e entendê-los nada mais é do que promover justiça epistêmica. Em tal entendimento de justiça epistêmica estão outras concepções de mundo e de viver aqui. Daniel Munduruku (2012) relata-nos que os povos indígenas nos deixam um legado muito bonito: a filosofia de viver de forma simples, equilibrada, sempre respeitando todos os



seres que há na natureza. São das aldeias formadas após mais de quinhentos anos de colonização que cabe aos filhos desses ancestrais cuidar, é dentro delas que os povos originários podem compreender um conjunto de mudanças da sociedade. Nas aldeias, os povos originários podem sonhar e ter uma visão para os povos da terra.

Ailton Krenak (2019), em outra obra, conta que essa forma nativa de ver o mundo faz contraponto a uma ciência moderna, às tecnologias que cindiram o planeta. Lembrando a Guerra Fria, Krenak propugna que não há fim do mundo maior do que ter uma cisão entre as pessoas, sendo isso um abismo, uma queda. O capitalismo, para o autor, é algo que nos leva ao movimento contrário, ou seja, aproxima-nos do fim do mundo.

Em relação à cultura negra, aproximar-se de universos como o da música na capoeira é como uma poesia da vida real que tece acontecimentos diários, nos quais se identificam múltiplos elementos entrecruzados nas línguas portuguesa, indígena e africana, marcando a presença com seus códigos e significados (CASTRO JÚNIOR; BEZERRA; PESSOA, 2023).

Nós precisamos das Artes nas escolas e no máximo possível de lugares. Artes decoloniais, antirracistas, antiLGBTQIAPN+fóbicas, artes com compromisso social com o artista, que é um trabalhador. Essa valorização social começa na escola, desde o ensino primário. Por isso, a Reforma do Ensino Médio em muito nos preocupa. Ferreti (2018, *on-line*, grifos no original), analisa dois dos artigos da Lei 13.415:

O primeiro refere-se à eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares, atualmente presentes nas matrizes em prática no ensino público brasileiro. São eles Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, os quais poderão, de acordo com o §2 do artigo 35-A da Lei, fazer-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de *estudos e práticas*. O significado da expressão *estudos e práticas* foi explicitado por Maria Helena Guimarães de Castro, uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio, em resposta à pergunta da revista *Nova Escola* sobre o caráter obrigatório ou não desses componentes. De acordo com a Secretária Executiva do MEC, “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (*Revista Nova Escola*, 2017). Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das DCNEM.



Ou seja, retira-se espaço de um conjunto de saberes e fazeres imprescindíveis para nossa sociedade colonizada, patriarcal e capitalista, qual seja, o direito ao estudo das Artes em suas múltiplas possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Ainda assim, mesmo que em um cenário nada promissor, gostaríamos de terminar essa parte teórica sobre a importância das Artes com uma mensagem de esperança:

Enquanto enfrentamos todos os problemas em nossa vida e no mundo – da chamada guerra global contra o terror às muitas manifestações de racismo, sutis ou violentas, aos ataques às comunidades lésbica, gay, bissexual e transgênero, aos ataques ao nosso direito à educação; e à privação de serviços de saúde para um número cada vez maior de pessoas -, enquanto reconhecemos todos esses problemas, precisamos de esperança, precisamos de imaginação, precisamos de comunidades de luta, precisamos perceber que a mudança é realmente possível (DAVIS, 2022, p. 121-122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, pode-se inferir que as artes possuem impacto significativo na sociedade como um todo. Ao deixá-las em segundo plano, estamos desprezando nossa capacidade de expressão e de apreciação da diversidade cultural, estamos obliterando o objetivo de formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e inovadora.

As artes auxiliam pessoas não alfabetizadas por meio das imagens, de onde o conhecimento é gerado por meio de interpretação visual e estética. Nas palavras de Freire (1996, p. 138-139): “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. Continuando, Freire (1996, p. 98) afirma que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Onde estão as Artes no Ensino Médio, por exemplo? Que impactos a Reforma do Ensino Médio trazem para esse componente curricular? Embasados em uma vertente tecnicista e bancária, apreende-se um preconceito contra a disciplina, como enfatiza Lana (2009, p. 44):



“Alguns” profissionais da educação acreditam que o professor de artes não precisa de uma sala ambiente, tratam esta disciplina de forma preconceituosa, insinuando que não tem a importância da matemática e/ou português, pois geralmente não reprova, servindo apenas como lazer, complemento de atividades ou confecção de painéis.

Docentes de outras disciplinas, para evitar transtornos com a gestão escolar, optam por lecionar disciplinas que também sofrem certa instabilidade, fora do seu nicho de formação, tais como Ensino Religioso, Filosofia, Educação Física, entre outras, o que resulta em problemas similares ao Ensino das Artes. É comum encontrar professores de outras áreas de estudo lecionando a disciplina, pela simples necessidade de complementação da sua carga horária de trabalho dentro de uma mesma escola.

Gomes e Nogueira (2008, p. 587) destacam que a “[...] contratação de profissionais não ou pouco qualificados, geram um certo menosprezo da arte em relação às outras disciplinas mais tradicionais”. 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 das Artes na educação básica.

Muitos desses docentes que possuem uma deficiência no ensino da arte aplicam suas metodologias de forma somente recreativa e apenas para ter recursos para aprovação dos alunos, como elucidam Fusari e Ferraz (2009, p. 99):

Há professores que restringem sua interferência educativa em Artes à organização de aulas somente com atividades de colorir desenhos prontos e já impressos, muitos docentes que assumem essa postura desconhecem ou não se preocupam em interferir de um modo mais educativo na relação que os estudantes mantêm com a cultura e as obras de artes, além de pouco considerarem as elaborações criativas pessoais deles, bem como as suas transformações sensíveis-cognitivas no entendimento da arte.

Para se ter um ensino artístico de forma adequada, precisa-se de espaços próprios onde o docente consiga desenvolver uma prática que desfrute da curiosidade dos alunos, saindo do tradicional modelo de sala de aula. Em geral, as escolas públicas não possuem esse tipo de recurso, dificultando assim aos professores de Artes um ensino não embasado em pedagogia tecnicista. Os docentes acabam optando por algo muito conteudista.

A deficiência da disciplina de Artes nas escolas públicas por parte dos professores que não são formados na área afeta muito a criatividade dos alunos em criar



objetos, demonstrar sentimentos e expressões, por conta da falta de preparo que a formação proporciona.

Dessarte, a desvalorização do ensino da Arte é um problema sistêmico posto pelas políticas públicas de ensino quando tratam as Artes como uma matéria irrelevante e priorizam as matérias de ciências exatas e humanas, mostrando seu comprometimento neoliberal de apenas preparar alunos para o mercado de trabalho. Segundo a Lei nº. 9.394/96, a Arte é um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental e tem como objetivo principal fomentar o crescimento cultural do estudante.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais não determinem conteúdos e metas específicas para a Arte em cada ano, mas sim objetivos gerais para o Ensino Fundamental, é responsabilidade da escola garantir que as atividades artísticas sejam incluídas no currículo escolar, a fim de garantir a educação e aprendizagem dos alunos.

É importante destacar que apenas incluir as Artes no currículo não é suficiente; é necessário fornecer aos educadores materiais de apoio pedagógico e recursos para o desenvolvimento das práticas artísticas. A importância da disciplina de Artes nas escolas tanto de ensino privado quanto de ensino público deve ser efetivada por profissionais formados na área para um melhor desempenho dos alunos.

Por fim, é somente com a real valorização da disciplina que teremos o ensino de Artes críticas, decoloniais, antirracistas, antiLGBTQIAPN+fóbicas e comprometidas com outras epistemologias que não apenas as colonizadas pelo modo eurocentrado de pensar o mundo, conforme se procurou demonstrar durante todo esse texto. Entendendo-se que o objetivo apresentado foi cumprido, fica como sugestão mais estudos que se debruçam sobre a importância das Artes tanto em âmbito educacional como para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora da Universidade Federal de Brasília, 1997.

ANTONACCI, Célia Maria. *Apontamentos da Arte Africana e Afro-Brasileira Contemporânea: políticas e poéticas*. São Paulo: Invisíveis Produções, 2021.



BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Lei nº. 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

CABRAL, Amílcar. *Emergência da Poesia*. In: CABRAL, Amílcar (Org). 30 poemas.

CASTRO JÚNIOR, Luiz Vitor de; BEZERRA, Joel Alves; PESSOA, Maria Eduarda Lemos da Silva. A musicologia da capoeira: espaço-momento de construção e reconstrução na dinâmica do jogo de corpos. In: OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; ADOUR, Andrea (Orgs.). *Sons de África e da diáspora Atlântica: história, musicologia e interfaces*. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2023, p. 119-136.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. *O sentido da liberdade e outros diálogos difíceis*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2. ed. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2021.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 187-206, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>>, Acesso em: 03 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Toledo. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino de arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p.583-596, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362008000400006>. Acesso em: 03 dez. 2023.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. São Paulo: Elefante, 2022.



- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano*. São Paulo: Cobogó, 2008.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LANA, Ferreira. Inquietações e razões para o ensino da arte. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Vitória, v. 15, n. 2, p. 44-51, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5729>>. Acesso em: 03 dez. 2023.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- MOORE, Carlos. Por que as matrizes africanas? In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana do mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 9-12.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana do mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 21-24.
- MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NAKANOME, Ericky da Silva; SILVA, Adan Renê Pereira da. Um olhar sobre o feminino: o que ensina a cunhã poranga do Boi-Bumbá Caprichoso?. *Revista Amazônica*, v. XXII, n. 2, p. 187-206, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/5127/4096>>, Acesso em: 03 dez. 2023.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Significados e Intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana do mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-54.
- NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2020. Coleção Feminismos Plurais.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar: abrindo a história do presente*. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica/Boitempo, 2022.
- SILVA, Adan Renê Pereira da. Artes antirracistas e decoloniais: imagens de mulheridades afrodiáspóricas no Festival Folclórico de Parintins, Amazonas. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia*, v. 51, n. 1, p. 649-672, jan.-jun. 2023.



SILVA, Adan Renê Pereira da. Em resgate de africanidades amazônicas: análise de todas as festas do Festival Folclórico de Parintins (2018-2022). In: SILVA, Adan Renê Pereira da; TENÓRIO, Adriano Magalhães; LIMA JÚNIOR, Josivaldo Bentes (Org.). *Festas, Religiosidades e Africanidades no Amazonas: saberes em diálogo*. São Paulo: Editora Dialética, 2023, p. 257-290.

SILVA, Adan Renê Pereira da; LIMA JÚNIOR, Josivaldo Bentes; TENÓRIO, Adriano Magalhães. Trajetórias da mãe de santo Sofia Ronald: memórias foras do sistema em experiências religiosas transviadas na ilha de Parintins, Amazonas. In: SILVA, Adan Renê Pereira da; TENÓRIO, Adriano Magalhães; LIMA JÚNIOR, Josivaldo Bentes (Org.). *Festas, Religiosidades e Africanidades no Amazonas: saberes em diálogo*. São Paulo: Editora Dialética, 2023, p. 257-290.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica. *Revista Multidebates*, v. 2, n.2, set. 2018. Disponível em: < <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/101>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SOUZA, Márcio. *História da Amazônia: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

Autoria:

Antônio Lago da Silva Júnior

Discente do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas e pesquisador na área de Educação Artística e formação docente. Atualmente, cursando o quarto período do curso.

Instituição: Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: lago.junior@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5406-9410>

País: Brasil.

Adan Renê Pereira da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação (UFAM). Pesquisador de gênero, diversidade sexual, festas populares e africanidades na Amazônia.

Instituição: Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: adan.silva@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>.

País: Brasil