

ARTE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE COMPARATIVA DOS MARCOS LEGAIS NO BRASIL E NA ESPANHA

Vinícius Stein¹

Yolanda Muñoz Rey²

INTRODUÇÃO

As interfaces entre políticas educacionais e o ensino de Arte constituem um campo para análise das concepções culturais e sociais que estruturam os sistemas educativos nacionais. Neste contexto de diálogo entre Arte e Educação, o presente capítulo desenvolve uma análise comparativa dos marcos normativos que fundamentam o ensino de Arte no Brasil e na Espanha, destacando como os dois países organizam seus sistemas para proporcionar ou limitar o acesso à formação artística no âmbito educacional obrigatório.

Fundamentamos a pesquisa na análise documental das principais legislações educacionais vigentes nos dois países estudados: no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) com suas posteriores modificações; e, na Espanha, a versão consolidada da *Ley Orgánica de Educación*, referenciada como LOE/LOMLOE (Espanha, 2006/2020), que incorpora tanto a lei educacional de 2006 – LOE (Espanha, 2006) quanto as substanciais alterações introduzidas pela *Ley Orgánica 3/2020 – LOMLOE* (Espanha, 2020).

Na perspectiva das interfaces propostas neste livro, comparamos os sistemas educacionais brasileiro e espanhol quanto

¹ Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá - UEM. Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI. E-mail: vstein@uem.br.

² Doutorado em Arte e Humanidades. Universidad de Cádiz – UCA. E-mail: yolanda.munoz@uca.es.

à organização dos níveis educativos, obrigatoriedade, gratuidade e presença curricular da Arte. Analisamos como as recentes reformas legislativas impactaram o espaço destinado às Artes em ambos os países, evidenciando as tensões entre o reconhecimento formal de sua importância e sua implementação efetiva na prática educativa, com base em revisão bibliográfica especializada.

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, em Cádiz, Espanha, com subsídio do programa *Movilidad de profesorado Brasil-España* (área: *profesorado brasileño*) da Fundação Carolina, por meio do projeto *Didácticas del Arte y desarrollo de la creatividad: bases teórico-metodológicas para la formación docente*, desenvolvido pelo Prof. Dr. Vinícius Stein (UEM) e supervisionado pela Profa. Dra. Yolanda Muñoz Rey (UCA).

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, segundo o artigo 21 da LDB (Brasil, 1996), a Educação Básica compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio enquanto na Espanha, conforme o artigo 3.3 da LOE/LOMLOE (Espanha, 2006/2020), a *Educación Básica* inclui *Educación Primaria* e *Educación Secundaria – ESO* (ambas obrigatórias) e os *Ciclos Formativos de Grado Básico* (não obrigatórios). No sistema brasileiro, a Educação Infantil divide-se em creches (até 3 anos) e pré-escolas (4-5 anos); o Ensino Fundamental em anos iniciais (1^o-5^o, 6-10 anos) e anos finais (6^o-9^o, 11-14 anos), totalizando 9 anos; e o Ensino Médio constitui etapa única de, no mínimo, 3 anos (15-17 anos). No sistema espanhol, a *Educación Primaria* organiza-se em três ciclos de dois anos (6-12 anos); a *Educación Secundaria Obligatoria* em quatro anos (12-16 anos); e os *Ciclos Formativos de Grado Básico* como uma via alternativa iniciada geralmente aos 15 anos.

OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE DA EDUCAÇÃO

No Brasil (1996), a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (segundo art. 4º da LDB), incluindo parte da Educação Infantil pré-escolar, todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A gratuidade está garantida nas instituições públicas em todas as etapas da Educação Básica. Quanto à estruturação do sistema educativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também estabelece disposições sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Seção IV-A), a Educação de Jovens e Adultos (Seção V), a Educação Profissional e Tecnológica (Capítulo III), a Educação Superior (Capítulo IV), a Educação Especial (Capítulo V), e a Educação Bilíngue de Surdos (Capítulo V-A) (Brasil, 1996). Estas, no entanto, não serão examinadas neste texto, devido ao enfoque que escolhemos pela Educação Básica obrigatória, que no caso brasileiro corresponde dos 4 aos 17 anos.

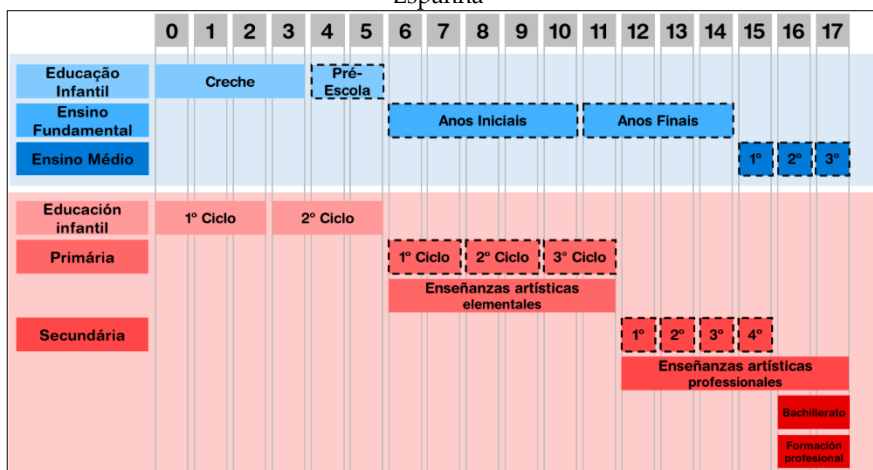
Na Espanha, a educação é obrigatória dos 6 aos 16 anos, compreendendo a *Educación Primaria* e a *Educación Secundaria Obligatoria* – ESO (Espanha, 2006/2020). Cabe destacar, no entanto, que, no caso espanhol, há outros ensinamentos ofertados por lei, ainda que não tenham caráter obrigatório. São eles: *Educación Infantil*, *Bachillerato*, *Formación Profesional*, *Enseñanzas de Idiomas*, *Enseñanzas Artísticas*, *Enseñanzas Deportivas*, *Educación de Personas Adultas* e *Enseñanza Universitaria* (Espanha, 2006/2020). Considerando nosso objetivo de realizar uma comparação entre as legislações dos países, trazemos para esta discussão aspectos relacionados com a *Educación Infantil*, o *Bachillerato*, a *Formación Profesional* e as *Enseñanzas Artísticas*, pois, mesmo não sendo obrigatórias e não fazendo parte da *Educación Básica* espanhola, a idade de seu público coincide com faixas etárias da Educação Básica brasileira. Assim, para efeitos de comparação entre os sistemas educativos de ambos os países, utilizamos como referência o critério da faixa etária e, considerando que o intervalo de idade estabelecido no Brasil é mais amplo, incluímos também em nossa análise elementos não obrigatórios do sistema educativo espanhol.

A Figura 1 apresenta visualmente a organização da Educação Básica obrigatória do Brasil e da Espanha, incluindo os elementos não obrigatórios espanhóis que abordamos neste texto. O infográfico se lê da esquerda para a direita, com as idades representadas em ordem ascendente na parte superior, em cor cinza. Na seção central, em tons azuis, mostra-se o sistema educativo brasileiro que inclui Educação Infantil com Creche e Pré-Escola, sendo esta última obrigatória (o que se representa com linha pontilhada). O Ensino Fundamental, também obrigatório e marcado com linha pontilhada, se divide em Anos Iniciais e Anos Finais. O Ensino Médio, igualmente obrigatório e com linha pontilhada, está dividido em três anos (1º, 2º e 3º) (Brasil, 1996). Na parte inferior, em tons vermelhos, apresenta-se o sistema educativo espanhol com *Educación Infantil* dividida em 1º Ciclo e 2º Ciclo, ambos não obrigatórios. A *Primária*, obrigatória e marcada com linha pontilhada, se organiza em três ciclos (1º, 2º e 3º Ciclo). A *Secundária*, também obrigatória e com linha pontilhada, está composta por quatro anos (1º, 2º, 3º e 4º). *Bachillerato* e *Formación profesional* aparecem como etapas não obrigatórias. Além disso, apresentamos as *Enseñanzas Artísticas Elementales* e *Enseñanzas Artísticas Profesionales*, ambas não obrigatórias no sistema espanhol (España, 2006/2020). Destacamos que as *Enseñanzas Artísticas Elementales y Profesionales de Música y Danza*, definidas nos artigos 48-50, se caracterizam como espaços formativos específicos. As *Elementales*, destinadas a estudantes entre 6 e 12 anos, com estrutura flexível e adaptável às especificidades administrativas regionais (art. 48), começam geralmente aos 6 anos para Dança e aos 8 anos para Música; enquanto as *Profesionales* se iniciam a partir dos 12 anos. As *Enseñanzas Artísticas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño*, reguladas nos artigos 51-53, compreendem um nível de aprofundamento técnico que abarca estas áreas, dirigido a estudantes que finalizaram a ESO (art. 52).

Em geral, as etapas obrigatórias em ambos os países estão nitidamente identificadas mediante retângulos com contorno

pontilhado preto, enquanto as etapas não obrigatórias aparecem sem este contorno.

Figura 1: Organização comparativa dos sistemas educativos do Brasil e da Espanha



Fonte: Os autores

A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

No contexto brasileiro, a LDB (Brasil, 1996) estabelece a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e difundir a cultura e a Arte como um de seus princípios fundamentais. No âmbito curricular, aborda a obrigatoriedade da Arte como componente curricular, especialmente no artigo 26, parágrafo 2º, considerando-o indispensável em todos os níveis da Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo estudantes desde os 4 até os 17 anos de idade. A lei aprofunda esta diretriz no parágrafo 6º do artigo 26º, onde especifica que este componente curricular deve articular-se através de quatro linguagens artísticas fundamentais: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Brasil, 1996).

Se, por um lado, este planejamento legal exige um ensino integral da Arte que inclua as quatro linguagens artísticas, por outro lado, como apontam as pesquisas de Martins (2012, 2016),

existe uma contradição histórica na formação docente que impossibilita sua implementação efetiva. Seu estudo de 2012 revela um cenário de precariedade marcado por significativas lacunas e inconsistências nos cursos de graduação em Pedagogia. Muitos programas nem sequer contemplam disciplinas específicas de Arte em seus planos de estudo, enquanto aqueles que as incluem o fazem de forma fragmentada, com uma carga horária extremamente reduzida. Além disso, Martins (2016) constata que mesmo quando existem disciplinas relacionadas à Arte, as Artes Visuais ocupam uma posição hegemônica, marginalizando as demais linguagens artísticas requeridas por lei. Evidencia-se assim um paradoxo crítico: enquanto a legislação exige competência em quatro linguagens artísticas distintas, o sistema de formação docente mostra-se deficiente nestas áreas, perpetuando um ciclo vicioso em que a escassez de professores especializados conduz a uma abordagem redutora que simplifica a expressão artística e técnicas instrumentais, em detrimento de uma formação artística e estética complexa e abrangente.

Além disso, é significativo assinalar que, apesar desta precisão conceitual da LDB e a exigência de que os alunos e alunas tenham em suas aulas de Arte conteúdos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, o marco legislativo não estabelece parâmetros específicos sobre a distribuição temporal ou a carga horária mínima para estes conteúdos, o que concede às instituições educativas e aos sistemas estaduais e municipais uma margem considerável de autonomia para determinar a profundidade, sequenciação e abordagem metodológica na implementação destes conteúdos artísticos. Na prática, isso significa que os estudantes dificilmente têm acesso a estas quatro expressões artísticas, seja pela reduzida carga horária destinada à Arte no currículo, pela insuficiente formação dos professores, ou pela ausência de equipamentos e espaços adequados.

O sistema educativo espanhol articula uma estrutura curricular mais pormenorizada e diferenciada em relação às expressões artísticas em sua *Educación Básica* obrigatória. Na *Educación Primaria*, conforme estabelece o artigo 18 da Lei (Espana,

2006/2020), o ensino da Arte constitui uma área curricular específica que pode desdobrar-se em dois âmbitos diferenciados: *Educación Plástica y Visual*, por uma parte, e *Música y Danza*, por outra. Esta bifurcação evidencia uma aproximação mais especializada e compartimentada que a observada no modelo brasileiro, estabelecendo desde etapas iniciais uma diferenciação entre linguagens artísticas.

Ao progredir para a *Educación Secundaria Obligatoria* – ESO, o currículo espanhol mantém e aprofunda esta diferenciação disciplinar, incorporando matérias específicas como *Música e Educación Plástica, Visual y Audiovisual*, segundo se determina no artigo 24.1 da mencionada lei (España, 2006/2020). Destacamos, no entanto, que as expressões artísticas não figuram como matérias obrigatórias em todos os cursos para todos os alunos, ainda que a lei estabeleça explicitamente que em cada um dos três primeiros cursos da ESO deve incluir-se, no mínimo, uma matéria do âmbito artístico.

A flexibilidade na implementação do ensino da Arte gera preocupações significativas sobre sua efetividade real no sistema educativo. A possibilidade de inclusão e extensão das matérias artísticas pode conduzir a uma aplicação desigual e inconsistente. Esta variabilidade representa um risco significativo, pois a ausência de critérios uniformes e obrigatórios pode transformar a formação artística em elemento marginal ou até mesmo ignorado em diversos contextos educativos, como alertam Huerta e Domínguez (2020) e López Fernández Cao et al. (2022).

A disparidade entre legislação educativa e implementação prática se evidencia em múltiplas pesquisas sobre o contexto espanhol. Por exemplo, Almunia-Borrueal e Casanova (2024) realizam uma análise comparativa da implementação do currículo de *Educación Musical* na *Educación Primaria*, destacando significativas divergências entre as comunidades autônomas espanholas quanto às cargas horárias dedicadas à educação musical. Fontal-Merillas e Castro-Martín (2023) examinaram a presença do patrimônio cultural no currículo de *Educación Artística* na *Educación*

Primaria sob a LOMLOE, concluindo que, apesar de sua inclusão progressiva nos documentos oficiais, persiste uma desconexão fundamental entre sua presença normativa e a formação docente necessária para implementá-la efetivamente. De maneira complementar, García-Sinausía e Valtierra Lacalle (2024) corroboram esta brecha ao analisar as mudanças do currículo de *Historia del Arte* desde a perspectiva de gênero, demonstrando como, embora a LOMLOE introduza mudanças significativas na inclusão de artistas mulheres, estas resultam insuficientes e apresentam notáveis disparidades entre normativas estatais e autonômicas. Esta fragmentação territorial se estende também ao âmbito da contratação docente, como demonstra Mate-Ormazabal (2021), que ao analisar os impactos da LOMLOE sobre as *Escuelas de Música*, identifica uma preocupante diversidade de requisitos entre comunidades autônomas e lacunas normativas que dificultam a empregabilidade de egressos de cursos superiores de Música.

Diante disso, avaliamos que tanto a legislação educativa brasileira (Brasil, 1996) como a espanhola (España, 2006/2020) reconhecem formalmente a importância da Arte na Educação Básica, estabelecendo sua obrigatoriedade curricular. No entanto, o caráter flexível e pouco específico destas leis quanto à implementação prática, sem determinar carga horária mínima, distribuição temporal ou recursos necessários, cria uma brecha entre a garantia legal e a realidade escolar.

ALTERAÇÕES RECENTES NAS LEIS NACIONAIS E SEU IMPACTO NO ENSINO DA ARTE

Continuando a análise estrutural previamente apresentada, examinamos as recentes transformações legislativas em ambos os países e seus impactos específicos na configuração do ensino artístico. Tanto Brasil como Espanha experimentaram reformas significativas em seus marcos legais educativos durante os últimos anos. São modificações que redefiniram de maneira diferenciada em cada contexto o lugar, a valorização e a implementação prática

do ensino da Arte dentro do sistema educativo, conforme demonstramos abaixo.

MUDANÇAS NO BRASIL

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 continue vigente como marco fundamental no Brasil, durante seus 29 anos de existência experimentou transformações graduais e substanciais que reconfiguraram o panorama educativo do país. Diante disso, iniciamos esta seção analisando algumas modificações do artigo 26, disposição central mencionada anteriormente, que estrutura o currículo da Educação Básica brasileira.

O artigo 26 estabelece que todos os níveis educativos (Infantil, Fundamental e Médio) devem seguir uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, complementada por conteúdos diversificados segundo necessidades regionais, culturais e socioeconômicas específicas. Entre as recentes mudanças legislativas relacionadas à Arte neste artigo, destacamos: a inclusão dos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, com ênfase em aspectos artísticos, no Art. 26-A, incluído pela lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008a); a incorporação da exibição obrigatória de filmes nacionais como elemento curricular complementar, com um mínimo de duas horas mensais, incluído no Art. 26, parágrafo 8º, pela lei nº 13.006/2014 (Brasil, 2014); e a obrigatoriedade de incluir perspectivas e experiências femininas nos conteúdos curriculares incluindo expressamente os âmbitos artístico e cultural, incluído no Art. 26-B, pela lei nº 14.986/2024 (Brasil, 2024b).

Embora estas modificações sejam relevantes para o contexto educativo geral e incluam elementos artísticos, elas não alteram a estrutura fundamental do ensino da Arte como disciplina, que permanece concentrada principalmente nos parágrafos 2º e 6º do artigo 26. A primeira mudança significativa neles ocorreu em 2008. Antes disso, desde a aprovação da LDB em 1996 o artigo 26,

parágrafo 2º, dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino da arte, no entanto, não detalhava quais áreas artísticas deveriam ser objeto deste componente curricular (Brasil, 1996).

Em 2008, uma significativa mobilização de entidades ligadas à educação musical no Brasil buscou fortalecer o ensino de Música nas escolas via modificações na LDB. A Campanha "Quero Educação Musical na escola", iniciada em 2006 pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) com a Comissão de Educação do Senado, expandiu-se em 2008. Organizações como ABEM, Sindicato de Músicos do Rio de Janeiro e artistas nacionalmente reconhecidos uniram-se para garantir tanto a presença da Música no currículo quanto o reconhecimento legal da necessidade de formação específica para professores da área (Radicetti, 2013).

O resultado desta mobilização foi a aprovação da Lei nº 11.769 de 2008 (Brasil, 2008b), que modificou a LDB incluindo o parágrafo 6º no artigo 26, tornando a Música conteúdo obrigatório, embora não exclusivo, do componente curricular de Arte. Entretanto, o projeto original continha um elemento que não foi aprovado: a exigência de professores com formação específica na área (Radicetti, 2013). Este ponto foi vetado pelo presidente Lula, com base em duas justificativas apresentadas pelo Ministério da Educação. Primeiramente, questionou-se a definição de "formação específica", argumentando que muitos profissionais reconhecidos na área musical atuavam sem formação acadêmica formal. Em segundo lugar, destacou-se que tal exigência ultrapassaria o escopo de uma diretriz curricular, observando que não existiam requisitos similares de formação especializada para outras disciplinas como Matemática, Física ou Biologia (Brasil, 2008c). Dessa forma, embora tenha conseguido a inclusão obrigatória da Música no currículo escolar, o movimento não obteve o reconhecimento legal quanto à necessidade de formação específica para os docentes desta área.

Posteriormente, o parágrafo 6º já mencionado foi modificado novamente mediante a Lei nº 13.278 de 2016 (Brasil, 2016a), que ampliou o alcance do ensino da Arte. Esta nova legislação

estabeleceu que, além da Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança também passaram a ser conteúdos obrigatórios do componente curricular de Arte na Educação Básica brasileira.

Essa mudança legislativa, embora represente um avanço significativo no reconhecimento formal das diversas linguagens artísticas no currículo, revela uma problemática persistente que anunciamos anteriormente: a ausência de garantias efetivas para sua implementação qualitativa. Apesar de estabelecer a obrigatoriedade destas quatro expressões artísticas, a legislação não contempla mecanismos concretos que assegurem a formação especializada de docentes, a infraestrutura adequada ou os recursos necessários para seu desenvolvimento. Isso gera uma disparidade entre o marco legal e a realidade escolar, onde frequentemente um único professor, sem formação específica em todas as linguagens artísticas, deve abarcar conteúdos de áreas tão diversas como Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, comprometendo assim a qualidade e da experiência artística educativa, com o qual se somam os desafios históricos da formação docente, os quais já mencionamos através das pesquisas de Martins (2012, 2016).

Outra mudança recente significativa na LDB dirigiu-se especificamente à organização do Ensino Médio provocando transformações em sua estrutura e funcionamento, de modo que esta etapa passou a ser conhecida como Novo Ensino Médio - NEM. As alterações na LDB ocorreram em três momentos-chave: inicialmente em 2016, por meio da Medida Provisória - MP nº 746 (Brasil, 2016b); posteriormente em 2017, por meio da lei nº 13.415 (Brasil, 2017); e finalmente em 2024, por meio da lei nº 14.945 (Brasil, 2024a). A sucessão de modificações em um período de 8 anos evidencia que a configuração do Novo Ensino Médio brasileiro continua sendo um terreno de intensas disputas políticas e pedagógicas, sem alcançar ainda uma estabilidade conceitual e estrutural.

A implementação do Novo Ensino Médio ocorreu em um contexto político conturbado, depois do *impeachment* da presidenta

Dilma Rousseff em 2016, quando Michel Temer assumiu a presidência e promoveu diversas reformas, entre elas a educativa. Sua gestão propôs as mudanças na LDB por meio de uma Medida Provisória – MP (Brasil, 2016b). Este é um instrumento legislativo previsto na Constituição Federal brasileira que permite ao Presidente da República criar leis sem a aprovação prévia do Congresso Nacional em situações de relevância e urgência. O uso feito pelo governo Temer para implementar mudanças rápidas na estrutura educativa sem passar pelo processo legislativo tradicional, que envolveria debates mais amplos com a sociedade, foi criticado por entidades educativas e movimentos sociais, que argumentaram que mudanças estruturais na educação demandariam discussões mais profundas e participativas, não caracterizando verdadeiramente uma situação de urgência que justificasse o uso de MP (Motta e Frigotto, 2017).

A MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) trouxe mudanças estruturais para o Ensino Médio, alterando drasticamente a organização curricular que antes era fixa e comum a todos os estudantes, com disciplinas obrigatórias durante os três anos de formação. Em seu lugar, implementou-se um modelo flexível dividido em duas partes: a Formação Geral Básica – FGB, com conteúdos comuns organizados por áreas de conhecimento, e os Itinerários Formativos – IF, que permitem aos estudantes escolher um caminho específico de aprofundamento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnica e Profissional). Essa estrutura representou uma ruptura com o modelo anterior de formação integral uniforme, trazendo uma abordagem segmentada e orientada a interesses dos estudantes, mas também gerou preocupações sobre a possível fragmentação e redução de conteúdos essenciais para uma formação ampla. Essas inquietações, junto com questionamentos sobre a capacidade das escolas para oferecer itinerários diferentes com professores qualificados e infraestrutura adequada (laboratórios e equipamentos), confirmaram-se durante os primeiros anos de

implementação, segundo assinalam pesquisadores como Cássio e Goulart (2022).

Em relação ao currículo, a MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) alterou o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB, retirando a obrigatoriedade da Arte no Ensino Médio, mantendo-a necessária apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta medida gerou uma forte reação no campo da Arte e da educação brasileira, não só por seu caráter impositivo como instrumento legislativo, mas especialmente pela retirada do ensino de Arte.

O movimento de resistência se articulou em torno das pessoas, instituições acadêmicas e entidades representativas do campo artístico-educativo, como: FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas), ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança) e ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música). As entidades desenvolveram uma campanha de conscientização sobre a necessidade da Arte na formação integral dos estudantes, mobilizando professores, estudantes, artistas e a sociedade civil. Audiências públicas, manifestações, documentos técnicos e pressão direta sobre parlamentares foram algumas das estratégias utilizadas (FAEB, 2025).

Ana Mae Barbosa, figura central no campo do ensino da Arte no Brasil e internacionalmente reconhecida por desenvolver a "Abordagem Triangular" (Barbosa, 2010), teve um papel fundamental neste processo de resistência. Barbosa utilizou sua influência intelectual e política para argumentar veementemente contra a exclusão da Arte do currículo obrigatório. Em seus posicionamentos públicos e escritos, ela enfatizou como a reforma do Ensino Médio seguia um padrão histórico de desvalorização dos conhecimentos artísticos na educação brasileira, comparando-a inclusive com medidas similares tomadas durante a Ditadura Militar (1964-1985) (Barbosa, 2017).

As entidades desenvolveram uma intensa campanha de conscientização sobre a importância da Arte e se somaram aos massivos protestos estudantis contra a MP nº 746/2016. Em 2016, os estudantes protagonizaram um movimento sem precedentes, ocupando instituições educativas em todo o território nacional. Esse movimento não se caracterizou apenas como uma ação pontual, mas representou uma estratégia organizada de contestação às políticas educacionais propostas. Tal ação evidenciou a capacidade dos estudantes de produzir meios de ação próprios e ocupar espaços institucionais tradicionalmente reservados a representantes políticos (Lanes, 2024).

Estas reivindicações conseguiram influenciar no processo de conversão da MP em lei. Quando a Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o texto final reincorporou a obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio. O parágrafo 2º do Art. 26 da LDB, passou a estabelecer: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (Brasil, 2017). Assim, a redação final reafirmou a Arte como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica (que inclui o Ensino Médio), representando uma vitória do movimento de resistência.

No entanto, apesar desta conquista, a forma como a Arte foi incorporada à estrutura dos Itinerários Formativos (IF) criou outros desafios para seu ensino, como a diminuição da carga horária e a fragmentação curricular. A Arte permaneceu como componente obrigatório, mas com espaço reduzido na formação dos estudantes, especialmente para aqueles que não optassem pelo Itinerário de Linguagens no Ensino Médio.

MUDANÇAS NA ESPANHA

No caso espanhol, como já mencionamos na introdução, a Ley Orgánica 3/2020 – LOMLOE (España, 2020) modificou de modo significativo a *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* – LOE (España,

2006). Diferentemente do Brasil, que possui a mesma lei desde 1996, embora com mudanças ao longo dos anos, a Espanha experimentou uma sucessão de reformas educativas que reflete a volatilidade política e as diferentes concepções ideológicas sobre a educação: desde a *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 até a recente LOMLOE de 2020, o sistema educativo espanhol atravessou inúmeras reformas legislativas. Sumozas (2021) as menciona: 1970 – *Ley General de Educación* (LGE); 1980 – *Ley Orgánica por la que se regula el estatuto de centros escolares* (LOECE); 1985 – *Ley reguladora del derecho a la educación* (LODE); 1990 – *Ley Orgánica de ordenación general del sistema educativo* (LOGSE); 2002 – *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE); 2006 – *Ley Orgánica de Educación* (LOE); 2013 – *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE); e 2020 – *Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de 2006* (LOMLOE).

Esta instabilidade normativa dificultou a implementação de projetos educativos consistentes no âmbito artístico. Sumozas (2021) destaca que, apesar dos avanços formais no reconhecimento normativo, persiste uma desvalorização estrutural do ensino da Arte no currículo escolar, onde esta área é frequentemente relegada a um papel secundário ou meramente instrumental.

No caso do processo que levou à aprovação da LOMLOE (*España*, 2020), assim como no caso legislativo do Brasil, também houve uma significativa participação de pessoas, instituições acadêmicas e entidades representativas do campo artístico-educativo na configuração das políticas públicas educativas. O movimento *#EducaciónNoSinArtes* constitui um exemplo de articulação coletiva surgida como resposta à percepção de uma possível marginalização do ensino da Arte no sistema educativo espanhol contemporâneo (López Fernández Cao et al., 2022; Sumozas, 2021).

O movimento foi respaldado por um número significativo de pessoas e instituições, como demonstra seu manifesto inicial apresentado em fevereiro de 2020, assinado por 160 docentes da área de *Didáctica de la Expresión Plástica y Visual* de 43 universidades

espanholas, e que posteriormente conseguiu o apoio de cerca de 12.000 pessoas e instituições adicionais. Este documento fundacional constituiu a primeira declaração formal do movimento, estabelecendo seus fundamentos conceituais e dirigindo-se ao *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, onde os signatários argumentavam enfaticamente a necessidade de preservar e fortalecer o ensino da Arte como componente essencial do sistema educativo (Sumozas, 2021; Educación No Sin Artes, 2022c).

O texto expunha a importância das linguagens visuais e audiovisuais em uma sociedade contemporânea saturada de imagens, destacando que "a utilização competente das linguagens visuais e audiovisuais não se produz de maneira natural" e que "o pensamento crítico ou o controle na criação de produtos culturais não se produz espontaneamente", pois requerem processos educativos estruturados e sistemáticos (Educación No Sin Artes, 2022c).

Em março de 2020, o movimento deu um passo adiante em sua ação política com a apresentação do *Decálogo #EducaciónNoSinArtes: Diez argumentos de cambio y mejora de la LOMLOE* (Educación No Sin Artes, 2022a). Esse documento articulava, de maneira estruturada, dez propostas concretas para fortalecer a presença e valorização do ensino da Arte na nova lei, representando a transição da fundamentação conceitual para propostas operativas específicas (López Fernández Cao et. al., 2022).

Paralelamente à divulgação do Manifesto e do Decálogo, desenvolveu-se uma abordagem direta às autoridades educativas e legislativas através de ações coordenadas, enquanto, simultaneamente implementava-se uma campanha mediática abrangente com notas de imprensa em meios nacionais como *El País*, *ABC* e *Europa Press*, criação de um *site* e conteúdo para redes sociais, e envio regular de materiais informativos a diversos atores do sistema educativo (López Fernández Cao et al., 2022; Educación No Sin Artes, 2022b).

Finalmente, o processo culminou com a apresentação formal de emendas ao texto legislativo, efetuada mediante envios de propostas aos representantes políticos entre março e novembro de

2020, coincidindo estrategicamente com as distintas fases de tramitação parlamentar da LOMLOE, o que permitiu adaptar as propostas durante o processo legislativo (López Fernández Cao et al, 2022).

A Lei foi aprovada em 29 de dezembro de 2020 (España, 2020). Embora o movimento não tenha conseguido todas as suas reivindicações, conseguiu manter a obrigatoriedade do ensino da Arte no currículo, que em versões preliminares do projeto de lei corria risco de enfraquecer-se ou inclusive desaparecer em alguns níveis educativos (Sumozas, 2021).

Como resultado desta mobilização e do debate gerado, na versão definitiva a Arte aparece em diferentes seções, somadas às já existentes na lei. No capítulo que trata da *Educación Infantil*, a lei vigente (España, 2006/2020) reconhece explicitamente o desenvolvimento artístico como um princípio geral do processo educativo. Entre seus objetivos, destacam o desenvolvimento de habilidades comunicativas em diferentes linguagens e formas de expressão, assim como a iniciação nas habilidades de movimento, gesto e ritmo (artigo 13).

No capítulo que trata da *Educación Primaria*, a lei espanhola (España, 2006/2020) estabelece que a aquisição do sentido artístico e a criatividade são princípios desta etapa (artigo 16) e que a utilização de diferentes representações e expressões artísticas e a iniciação na construção de propostas visuais e audiovisuais é um de seus objetivos (artigo 17). Além disso, explica que o ensino da Arte é uma área curricular que se pode desdobrar em *Educación Plástica y Visual*, por uma parte, e *Música y Danza*, por outra.

No capítulo da *Educación Secundaria Obligatoria* (España, 2006/2020), consta que um de seus objetivos é desenvolver capacidades nos alunos e alunas que lhes permitam: "*Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación*" (Artigo 23). Em relação à organização, conforme ao artigo 24, as matérias relacionadas com a Arte aparecem como componente flexível. Enquanto que disciplinas como Matemáticas,

Línguas e Ciências estão explicitamente listadas como obrigatórias para todos os cursos, as matérias artísticas como *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* e *Música* aparecem com um status diferenciado (Espanha, 2006/2020). Como mencionamos anteriormente, na seção 2.3, a lei determina que "*en cada uno de los tres primeros cursos se incluirá al menos una materia del ámbito artístico*", evidenciando que existe uma obrigatoriedade de presença das artes no currículo, mas com flexibilidade sobre qual disciplina artística específica será cursada (Espanha, 2006/2020).

No *Bachillerato* (etapa não obrigatória), o artigo 34 estabelece uma modalidade específica de Artes, permitindo que os estudantes aprofundem sua formação artística. Esta modalidade oferece um caminho para aqueles que desejam seguir carreira nas artes ou desenvolver competências específicas nesta área. No entanto, as Artes não formam parte das matérias comuns do *Bachillerato*, ou seja, *Educación Física; Filosofía; Historia de la Filosofía; Historia de España; Lengua Castellana y Literatura e, se existir, Lengua Cooficial y Literatura; e Lengua Extranjera* (Espanha, 2006/2020).

Além disso, na lei (Espanha, 2006/2020) encontramos o capítulo que trata sobre as *Enseñanzas Artísticas*. Trata-se de um sistema complexo que reconhece a formação artística em sua multidimensionalidade, estruturando-a em diferentes níveis de desenvolvimento, conforme detalhamos na seção 2.1.

Portanto, no caso espanhol, apesar dos avanços formais no reconhecimento legal do ensino da Arte, como os conseguidos pelo movimento *#EducaciónNoSinArtes* na LOMLOE de 2020, persistem desafios estruturais significativos. A presença da Arte no currículo oficial foi assegurada em distintos níveis educativos, desde *Infantil* até *Bachillerato*, mas com um status diferenciado em relação a outras áreas. Embora a legislação reconheça a importância da formação artística, estabelecendo inclusive um sistema complexo de *Enseñanzas Artísticas*, a realização prática destas disposições enfrenta obstáculos semelhantes aos observados no Brasil: insuficiente atribuição horária na parte obrigatória, falta de especialização docente adequada e uma persistente desvalorização

estrutural, que relega frequentemente o ensino da Arte a um papel secundário ou opcional no currículo escolar.

CONCLUSÃO

A análise comparativa dos sistemas educativos do Brasil e da Espanha permite compreender como ambos os países articulam o acesso de sua população estudantil à formação artística. Tanto a legislação educativa brasileira quanto a espanhola apresentam, em seus marcos normativos, um reconhecimento formal da Arte na Educação Básica. No entanto, essa aparente valorização é sistematicamente comprometida pela natureza ambígua e imprecisa das disposições legais, que dificulta sua implementação efetiva no âmbito pedagógico.

A ausência de parâmetros quantitativos concretos, tais como uma carga horária mínima, critérios de distribuição temporal ao longo dos ciclos educativos ou a especificação de recursos materiais e humanos básicos, gera uma profunda dissociação entre a garantia jurídica formal e a realidade cotidiana nas instituições educativas. Esse vazio normativo opera como um mecanismo de deslegitimação implícita que, paradoxalmente, emana dos mesmos instrumentos legais que proclamam defender o ensino da Arte.

Em última instância, esta análise comparativa evidencia que a configuração de políticas educativas no âmbito artístico constitui um campo de tensão permanente entre diferentes concepções pedagógicas, em que a participação organizada da comunidade acadêmica e educativa resulta fundamental para contestar tendências reducionistas. Os êxitos obtidos pelos movimentos de defesa da Arte, tanto no Brasil como na Espanha, demonstram a necessidade da articulação coletiva para preservar uma visão integral da formação humana que reconheça o valor constitutivo da Arte no desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMUNIA-BORRUEL, José Ángel; CASANOVA, Oscar. Análisis comparativo de la implementación del currículo de Educación Musical en la etapa de Primaria según la LOMLOE en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Explorando el constructo de la creatividad. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, v. 21, p. 25-40, 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Artes no ensino médio e transferência de cognição. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 5, n. 2, p. 77-89, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de mar. de 2008**. Brasília, DF: Pres. da República, [2008a].

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de ago. de 2008**. Brasília, DF: Pres. da República, [2008b].

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de jun. de 2014**. Brasília, DF: Pres. da República, [2014].

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de mai. de 2016**. Brasília, DF: Pres. da República, [2016a].

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fev. de 2017**. Brasília, DF: Pres. da República, [2017].

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de jul. de 2024**. Brasília, DF: Pres. da República, [2024a].

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de set. de 2024**. Brasília, DF: Pres. da República, [2024b].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Pres. da República, [1996].

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF: Pres. da República, [2016b].

BRASIL. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008.** Brasília, DF: Pres. da República, [2008c].

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

EDUCACIÓN NO SIN ARTES. **Decálogo #EducaciónNoSinArtes:** aportaciones a la nueva ley. [S. l.], 2020a. Disponível em: <https://educacionnosinartes.wordpress.com/decalogo-educacionnosinartes/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

EDUCACIÓN NO SIN ARTES. **Dossier de prensa.** [S. l.], 2020b. Disponível em: <https://educacionnosinartes.wordpress.com/dossier-de-prensa/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

EDUCACIÓN NO SIN ARTES. **Manifiesto #EducacionNoSinArtes.** [S. l.], 2020c. Disponível em: <https://educacionnosinartes.Wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

ESPAÑA. **LOE - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 106, 4 mayo 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/dof/spa/pdf>. Acceso en: 31 mar. 2025.

ESPAÑA. **LOE/LOMLOE [Texto consolidado]. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 106, 4 mayo 2006/2020. Última actualización: 8 jun. 2024. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

ESPAÑA. **LOMLOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 340, p. 122868-

122953, 30 dic. 2020. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FAEB - FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. **Notas de apoio e de repúdio**. [S. l.], [2025]. Disponível em: <https://faeb.com.br/notas-de-apoio-e-de-repudio/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FONTAL-MERILLAS, Olaia; CASTRO-MARTÍN, Pablo de. El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. **Arte, Individuo y Sociedad**, v. 35, n. 2, p. 461-481, 2023.

GARCÍA-SINAUSÍA, Sandra; VALTIERRA LACALLE, Ana. Análisis y evolución del currículo educativo español (LOMCE-LOMLOE) en la materia de Historia del Arte en cuestión de género. **Didacticae**, v. 16, p. 1-13, 2024.

HUERTA, Ricard; DOMÍNGUEZ, Ricardo. Por una muerte digna para la educación artística. **Educación Artística Revista de Investigación**, [S. l.], n. 11, p. 9--24, 2020.

LANES, Daniel Macedo. **O que há de "novo" no Novo Ensino Médio? Implicações para o ensino de Arte no estado do Paraná**. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) -- Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Vinícius Stein. Maringá, 2024.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián et al. (ed.). **Libro Blanco: especialidad en los grados de magisterio y centros educativos en educación artística, plástica, visual y audiovisual**. [S. l.]: SEA - Sociedad para la Educación Artística, [2022].

MARTINS, Mirian Celeste (et al.). Arte na Pedagogia. In: Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 22., 2012, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Artes visuais: "a rainha" das linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia?. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016.

MATE-ORMAZABAL, Mikel. El dilema de las titulaciones y perfiles profesionales en las Escuelas de Música. In: Congreso nacional de Conservatorios Superiores de Música y VI Internacional, 8., 2021, Castellón. **Anais [...]** Castellón: SEM-EE, 2021.

MOTTA, Vânia Cristina. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

RADICETTI, Felipe. O Que Foi Feito da Campanha "Quero Educação Musical na Escola". **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 60--70, 2013.

SUMOZAS, Rafael. Situación actual de la educación artística en España. [RMd] **Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 17--31, 2021.