

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

“JÚLIO MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

PIO DE SOUSA SANTANA

**A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA DURANTE O SÉCULO XX:
DOCUMENTOS MANTENEDORES DA DESIGUALDADE NO
ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR**

São Paulo

2019

PIO DE SOUSA SANTANA

**A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA DURANTE O SÉCULO XX:
DOCUMENTOS MANTENEDORES DA DESIGUALDADE NO
ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Tese submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes Visuais, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem da Arte, sob a orientação do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, para a obtenção do título de Doutor em Artes.

**São Paulo
2019**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP.



S232t Santana, Pio de Sousa, 1959-

A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século xx: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar / Pio de Sousa Santana. - São Paulo, 2019.

174 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Currículos - Avaliação. 3. Arte e educação.
I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Pio de Sousa Santana

**A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA DURANTE O SÉCULO XX:
DOCUMENTOS MANTENEDORES DA DESIGUALDADE NO
ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com Área de Concentração em Arte Educação, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Instituto de Artes/UNESP/São Paulo – Orientador

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Instituto de Arte/UNESP

Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy
Instituto de Arte/UNESP

Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Escola de Comunicação e Artes/USP

Profa. Livre-Docente Rosa Yavelberg
Faculdade de Educação/USP/São Paulo

São Paulo, 26 de março de 2019.



Com amor, dedico a

*Silvania, Luana, Gabriela,
Renato, Pedro, Mel,
meus pais, irmãos e amigos.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, pelos ensinamentos, paciência, amizade, oportunidades e todo apoio dado durante o doutoramento;

Aos Professores Doutores: João Cardoso Palma Filho, Rejane Galvão Coutinho e Kathya Maria Ayres de Godoy, por participarem de minha Banca de Qualificação, trazendo contribuições desafiadoras e valiosas. Duplamente à Rejane Galvão Coutinho, por ter me orientado no mestrado;

Aos Professores Doutores: Mário Fernando Bolognesi e Wagner Francisco Araújo Cintra, pelo grande aprendizado em suas respectivas disciplinas; Luiza Helena da Silva Christov, por fazer parte da banca de aprovação e de outros momentos em disciplinas e grupo de pesquisa no IA/UNESP; Alexandre Francischini, pelas boas dicas e Janete de Andrade Sartori, pelos diálogos, Jorge Will da Conceição pelas observações e tradução do resumo, para o inglês.

Aos Diretores da Escola Estadual Tarcísio Álvares Lobo: Wilson Braga, Lenin Camargo e Vera Benfica, pela colaboração; ao Vice-Diretor, Anderson de Souza pela força de sempre e à Professora Eula, pelas contribuições.

À professora Elaine Gardinali, pela revisão atenciosa. À professora Ana Paula de Oliveira e Isabel Santos Brito, pela tradução do resumo para o espanhol.

À Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP de São Paulo, na pessoa de Mariana Borges Gasparino pelo pronto atendimento em relação à ficha catalográfica.

À minha família pela ajuda de sempre, aos meus irmãos e amigos pela compreensão de minhas ausências nos eventos sociais e por fim, a todos aqueles que, de alguma maneira, tornaram possível este trabalho.

RESUMO

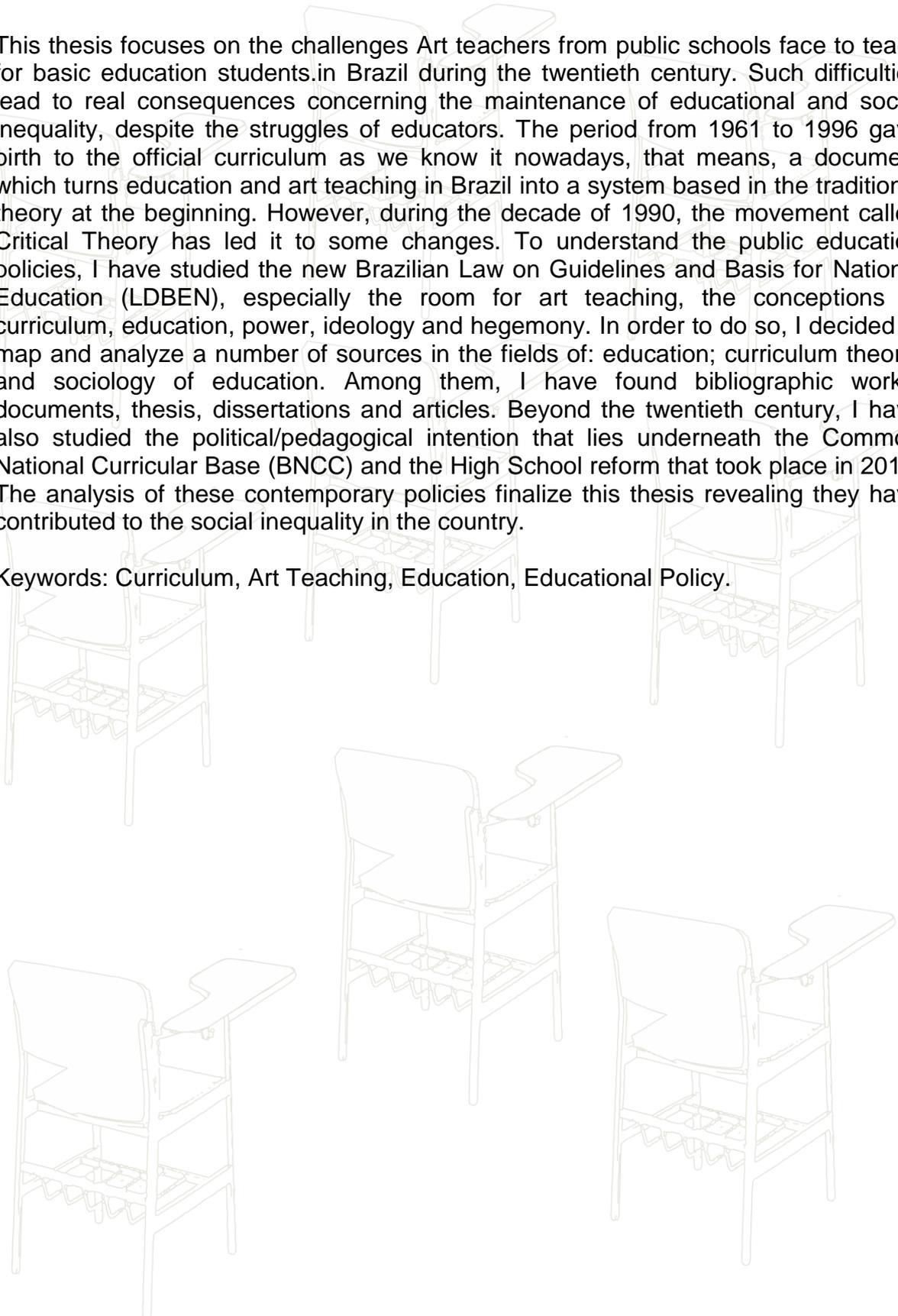
O tema desta tese diz respeito às dificuldades enfrentadas pelo ensino de arte, na educação básica da escola pública estadual do Brasil no decorrer do Século XX. Tais dificuldades geraram consequências que contribuíram para a manutenção da desigualdade educacional e social, apesar das lutas dos educadores. O recorte temporal que localiza e oficializa o currículo, enquanto documento que sistematiza a educação e o ensino de arte no Brasil, no século XX, como o conhecemos atualmente, pode ser delimitado entre 1961 e 1996, subordinado, inicialmente, à teoria tradicional. Entretanto, a teoria crítica, motivou mudanças que ocorreram na década de 1990. Com o objetivo de entender as políticas públicas para o ensino de Arte, fizemos análises acerca do lugar ocupado pelo ensino de arte, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e das concepções de currículo, educação, poder, ideologia e hegemonia. Como caminho, optamos pelo levantamento e análise de um conjunto de fontes primárias, formado por obras bibliográficas, documentos, teses, dissertações e artigos tanto do campo da educação e teoria de currículo quanto da sociologia da educação. Para além do século XX, focamos a intenção político/pedagógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio de 2017, por serem elementos contemporâneos que corroboram para a manutenção da desigualdade social e para o desfecho da tese.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de arte, Arte, Educação, Política educacional.

ABSTRACT

This thesis focuses on the challenges Art teachers from public schools face to teach for basic education students in Brazil during the twentieth century. Such difficulties lead to real consequences concerning the maintenance of educational and social inequality, despite the struggles of educators. The period from 1961 to 1996 gave birth to the official curriculum as we know it nowadays, that means, a document which turns education and art teaching in Brazil into a system based in the traditional theory at the beginning. However, during the decade of 1990, the movement called Critical Theory has led it to some changes. To understand the public education policies, I have studied the new Brazilian Law on Guidelines and Basis for National Education (LDBEN), especially the room for art teaching, the conceptions of curriculum, education, power, ideology and hegemony. In order to do so, I decided to map and analyze a number of sources in the fields of: education; curriculum theory; and sociology of education. Among them, I have found bibliographic works, documents, thesis, dissertations and articles. Beyond the twentieth century, I have also studied the political/pedagogical intention that lies underneath the Common National Curricular Base (BNCC) and the High School reform that took place in 2017. The analysis of these contemporary policies finalize this thesis revealing they have contributed to the social inequality in the country.

Keywords: Curriculum, Art Teaching, Education, Educational Policy.



RESUMEN

El tema de esta tesis se refiere a las dificultades planteadas en la enseñanza del arte en la educación básica de la escuela pública estatal en Brasil, en el transcurso del siglo XX. Tales dificultades generaron consecuencias que contribuyeron al mantenimiento de la desigualdad educativa y social, a pesar de las luchas de los educadores. El recorte temporal que sitúa y formaliza el currículo como un documento que sistematiza la educación y la enseñanza del arte en Brasil en el siglo XX, como lo conocemos actualmente, puede delimitarse entre 1961 y 1996, enlazado inicialmente a la teoría tradicional. Sin embargo, la teoría crítica motivó los cambios que ocurrieron en la década de 1990. Con el objetivo de comprender las políticas públicas para la enseñanza del Arte, he hecho análisis sobre el lugar que ocupa la enseñanza del arte, en las *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* y de las concepciones de currículo, educación, poder, ideología y hegemonía. Opté por el levantamiento y análisis de un conjunto de fuentes primarias formado por obras bibliográficas, documentos, tesis, disertaciones y artículos tanto del campo de la educación y la teoría del currículo como de la sociología de la educación. Mas allá del siglo XX enfatice la intención político-pedagógica de la *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* y de la reforma de la enseñanza media, porque son elementos contemporáneos que corroboran con el mantenimiento de la desigualdad social y con el desenlace de la tesis.

Palabras-clave: Currículo, Enseñanza de arte, Arte, Educación, Política educativa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PODER.....	21
1.1 Conceção de educação	22
1.2 Conceção de Currículo	25
1.3 Conceção de poder	28
1.4 Conceção de Ideologia e hegemonia.....	30
1.5 Novas tecnologias, o mundo pós-moderno e o neoliberalismo econômico refletidos na educação brasileira a partir dos anos 1990.....	32
1.5.1 O Consenso de Washington	34
1.5.2 Capital humano.....	36
1.5.3 A Declaração de Jomtien.....	37
1.5.4 Relatório Jacques Delors.....	40
1.5.5 A Organização Mundial do Comércio (OMC)	42
CAPÍTULO 2	
2. ELEMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA ESTADUAL BRASILEIRA NO SÉCULO XX E O CONTEXTO DO ENSINO DE ARTE	44
2.1 A década de 1930, início da modernização do país.....	46
2.2 A primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) de 1961	49
2.3 A Lei nº 5.692 de 1971	53
2.4 A segunda Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) de 1996.....	57
2.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	59
2.6 Dados estatísticos de 1991-2000.....	62
CAPÍTULO 3	
3. O LUGAR DO ENSINO DE ARTES NAS LEIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XX: ANÁLISES DOCUMENTAIS	88
3.1 BLOCO 1	89
3.1.1 LDBEN Nº 4.024 DE 1961: LEGALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE, COM A LIVRE EXPRESSÃO	89
3.1.1.1 A pedagogia nova no ensino de arte.....	90
3.1.1.2 Escolinha de Arte do Brasil (EAB).....	92
3.1.1.3 Movimento Escolinhas de Artes (MEA)	93
3.1.1.4 Curso Intensivo de Artes na Educação (CIAE).....	95

3.1.2 LEI Nº 5.692, DE 1971: SUA OBRIGATORIEDADE E O TECNICISMO	96
3.1.2.1 Parecer 540/77.....	97
3.1.2.2 Mobilizações políticas dos educadores, na década de 1980	100
3.1.2.3 Semana de arte e ensino, 1980	100
3.1.2.4 Associação de arte/educadores do Estado de São Paulo, 1982	101
3.1.2.5 Festivais, congressos e simpósio	102
3.1.2.6 A Abordagem Triangular no Ensino da Arte	104
3.1 BLOCO 2.....	106
3.2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) Nº 9.394 DE 1996: COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO	106
3.2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte).....	107
3.2.1.2 Um olhar para outras pedagogias: As Progressivistas	109
3.2.1.3 Pedagogia Libertária	110
3.2.1.4 Pedagogia Libertadora.....	110
3.2.1.5 Pedagogia Histórico-Crítica.....	111
3.2.1.6 Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos	111
 CAPÍTULO 4	
4. A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA DURANTE O SÉCULO XX: DOCUMENTOS MANTENEDORES DA DESIGUALDADE NO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	112
4.1 PERCURSOS CURRICULARES DO AUTOR DESTA TESE.....	113
4.2 TEORIAS CURRICULARES: ORIGENS.....	117
4.3 TEORIA CURRICULAR TRADICIONAL: DITA COMO SE DEVE ENSINAR	117
4.4 ORIGENS DE CURRÍCULOS NO BRASIL.....	119
4.5 TEORIA CURRICULAR CRÍTICA: O QUE ENSINAR?	123
4.5.1 PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON: a escola reproduz a cultura da classe dominante	125
4.5.2 PAULO FREIRE: por uma escola democrática	127
4.5.3 DERMEVAL SAVIANI: a pedagogia histórico-crítica	130
4.5.4 MICHAEL APPLE: hegemonia, ideologia e senso comum	131
4.5.5 HENRY GIROUX: resistência e consciência política.....	134
4.6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	137
4.7 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017	145
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

Este trabalho destina-se ao público interessado em questões da educação curricular para o ensino de Arte¹, do nível básico², sobretudo do Ensino Fundamental e Médio, da rede estadual brasileira, mediadas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do século XX. Concebido numa visão materialista, a pesquisa põe foco crítico na vulnerabilidade a qual essa área do conhecimento foi submetida e mantida durante o século XX. O interesse que desenvolvi por pesquisar questões acerca do currículo de Arte, revela muito do meu próprio percurso de vida. Nasci na cidade de União, Estado do Piauí e antes de meu primeiro ano de vida, minha família mudou-se para o estado do Maranhão e lá vivi até os 14 anos de idade. Durante o Primeiro Grau (Ensino Fundamental de hoje), minha maior dedicação centrava-se na disciplina de Educação Artística e meu boletim vinha sempre com ótimas avaliações.

Migrado com a família da cidade de Santa Inês, Estado do Maranhão, para São Paulo, capital, no início do ano de 1975, iniciei o 2º Grau (atual Ensino Médio) em escola pública estadual e a mesma dedicação por Educação Artística, naturalmente, manteve-se. Em 1979, entrei para as Faculdades Integradas Alcântara Machado (FIAM) para cursar Comunicação Social, que me habilitaria em Publicidade e Propaganda. Aos poucos, fui percebendo que esse curso, embora tivesse estreita relação com o campo das artes visuais aplicadas, não atendia a um desejo maior. Assim, só no início do 5º semestre, achei prudente desistir e migrar, em 1982, na mesma faculdade, para o curso de Educação Artística, que me habilitou em Artes Plásticas, concluído em 1985. Com esta formação planejava trabalhar somente com arte e seguir a carreira artística.

Durante a formação em Artes Plásticas, passei a visitar, como até hoje faço, diversas mostras de artes visuais nos vários espaços culturais da cidade, sobretudo

¹ Nesta tese, o termo “Arte” apresenta-se grafado com letra maiúscula quando me refiro ao componente curricular e com letra minúscula quando me refiro à área de conhecimento humano.

² A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (LDBEN, 9.394/96, Art. 21, inciso I).

as exposições de arte contemporânea que sempre me despertaram maior interesse. Assim incentivado por meus professores, trilhei o caminho artístico com produção poética de pintura e cheguei a participar anualmente, no período de 1985 a 1999, de várias exposições coletivas e uma individual em salões e espaços de arte de São Paulo. Após esse período, continuo expondo meus trabalhos artísticos, quando possível.

Por pertencer a uma classe social e econômica que me obrigou a trabalhar desde cedo, paralelamente à faculdade e à atividade artística, por um período de 19 anos, entre 1978 e 1997, trabalhei na área financeira, fui funcionário da então Caixa Econômica do Estado de São Paulo que, mais tarde por motivos políticos, passou a ter outras nomenclaturas, quais sejam: Nossa Caixa Nosso Banco, Banco Nossa Caixa e finalmente incorporada ao Banco do Brasil. Em 1997 decidi mudar as regras, pedi demissão e fui em busca do sonho de trabalhar somente no universo da arte. Entre 1997 e 1999, passei a ser funcionário da Fundação Mokiti Okada, em São Paulo, para dar aulas em um curso livre de pintura. A experiência despertou a vontade de continuar na sala de aula. A partir dali, minha vida acadêmica reiniciou. Enchi-me de expectativas e vontade de enfrentar esse novo desafio profissional.

Em 1999, iniciei minha trajetória na Educação como professor Ocupante de Função Atividade (OFA), que significa professor admitido em caráter temporário pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em 2005, após prestar o primeiro concurso, passei a ser titular de cargo: Professor de Educação Básica II (PEB II) profissão esta que exerço até hoje e que me trouxe as questões da arte para a vida cotidiana, permitindo-me sonhar, compartilhar ideias, conhecimento, construir percursos e viver em constante processo de busca artística e pessoal como Paulo Freire (2004, p. 186) cita: “Não importa que você busque algo que não encontre, mas que busque sempre com a esperança de encontrar”.

Esperança é o que mais tenho no sentido de viver e colaborar na construção de um mundo onde existe maior humanidade, com mais pessoas educadas e conscientes de sua cultura e arte. Por ser professor, acredito colaborar para esta utopia que nos inquieta e nos obriga a sempre buscar ampliar nossos conhecimentos culturais e acadêmicos. Na perspectiva de buscas, passei a frequentar a partir do ano de 1999, setores educativos e encontros para professores

em museus e instituições culturais. Concluí em 2007, uma especialização em História da Arte, na Universidade São Judas Tadeu. Em 2010, sob orientação da professora Rejane Galvão Coutinho, defendi no Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp, meu Mestrado, intitulado: *Território Contemporâneo em Jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte*³, no qual dissertei acerca de minhas práticas curriculares em sala de aula e resultou na criação de um jogo de dados. O jogo permite ao estudante/jogador um contato amplo e didático com o universo dos meios artísticos das artes visuais contemporâneas.

No percurso do mestrado obtive os primeiros contatos com as teorias de currículo e a partir de 2011 vivi uma experiência com trabalhos burocráticos acerca do currículo de Arte, no órgão central da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e motivado pelas teorias curriculares, procurei meios para estudá-las com mais profundidade. Foi com essa expectativa que cursei em 2012, no programa de pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP, a disciplina: *Política Educacional e o Ensino de Arte na Educação Básica: Formação de Professores e Currículos*, ministrada pelo Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. Essa disciplina me inspirou a seguir pesquisando o campo da referida teoria. Em 2013, o professor Palma, criou e passou a coordenar o Grupo de Pesquisa (GP) de título: *O ensino de arte na rede estadual de ensino, na perspectiva da teoria curricular crítica*⁴, do qual passei a fazer parte e continuo até o presente momento, juntamente com colegas professoras de Arte, que possuem ricas experiências sobre o cotidiano escolar tanto da sala de aula quanto em gestão do currículo paulista. O grupo examina a teoria curricular de modo amplo, com ênfase no ensino de Arte com agradáveis encontros quinzenais. Ali, no GP, obtenho ótimas reflexões e discussões acerca das obras e autores da literatura curricular, comparada à práxis em sala de aula.

As leituras, pesquisas no GP, minha prática docente, somadas ao trabalho com o currículo de Arte na Secretaria da Educação, encorajaram-me a participar do

³ Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86919/santana_ps_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 10 jan.2018.

⁴O Grupo de Pesquisa *O ensino de arte na rede estadual de ensino, na perspectiva da teoria curricular crítica* foi criado em 2013, no Departamento da Pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP, sob coordenação do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho e tem como finalidade principal discutir conceitos de currículo e a influência das teorias curriculares críticas no ensino de arte, na rede estadual paulista (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

processo seletivo a uma vaga no programa de pós-graduação em nível de doutorado, do Instituto de Artes da UNESP, onde fui aprovado em dezembro de 2014 e iniciei em 2015, sob a orientação do professor Dr. João Cardoso Palma Filho.

Inicialmente, em meu projeto de doutoramento aprovado, quis compreender como o currículo de Arte influenciou a vida social das pessoas no país durante o século XX. Logo percebi que precisava fazer um recorte para delinear o objeto da pesquisa: o currículo de arte do século XX e sua ressonância no campo social, entendendo que o currículo é inexoravelmente documento político e ligado ao setor econômico. Para decifrar essa equação entre currículo/sociedade/política/economia, busquei, primeiramente, fazer um recorte temporal no século XX. Foi nas Leis de Diretrizes e Bases (LDBEN) que encontrei tal ponto de partida, uma vez que as LDBEN são os documentos legais que orientam a elaboração dos currículos para a educação básica do país, como os conhecemos na atualidade. Partindo, portanto, das LDBEN, o século XX para os currículos da educação brasileira, se revela tardiamente, a partir da década 1960, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 4.024. Com ela, o ensino de Arte ganha, pela primeira vez na história do país, sua legalidade. Logo, em 1971 a LDBEN é reformulada e em 1996 é sancionada a segunda nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, vigente até o presente momento. Partindo, portanto, das referidas Leis, o estudo revela as origens dos estudos curriculares, como e quando chegaram ao Brasil, agregados com qual teoria. O estudo foca, em particular, no ensino de Arte. Entretanto, aponto que o ensino de Arte sempre foi ministrado em sala de aula, por meio de uma pedagogia frágil, conectada com o poder e a serviço da ideologia do capital. A percepção disso se deu logo de início, ao tomar contato com as primeiras fontes de pesquisa disponíveis. Uma questão chamou-me atenção devido a sua recorrência, nas referidas leis do século XX. Tais Leis criaram/estabeleceram para o ensino de Arte, artigos que, a meu ver, esvaziaram o potencial transformador cognitivo e social que a área demandava. De tal modo, que o ensino de Arte ficou inclinado, sobretudo, para uma pedagogia de formação de mão de obra. Um exemplo disso encontra-se logo na primeira LDBEN, de nº 4.024/61. Em seus Artigos 25 e 38 respectivamente, determinam o ensino de arte de modo genérico, frágil e livre de obrigação. No artigo 25, estabelece *o ensino primário tem por fim o*

desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social. E no 38, inciso IV impõe tal ensino como *atividades complementares de iniciação artística.* Na prática, a inovação promovida por essa lei, expressa no artigo 25, foi o rompimento com a pedagogia tradicional, cujo foco do conhecimento estava centrado no professor e a partir de então passa a centrar no aluno. Contudo, a partir daquela década, o país passava por grandes reformulações políticas e sociais e necessitava rever sua pedagogia educacional e implantar uma educação que atendesse às demandas do moderno mercado de trabalho.

O impulso e o desejo da modernização da educação do país na década seguinte, fez com que em 11 de agosto 1971, o governo editasse a Lei 5.692, para reformular a LDBEN anterior. Com essa reforma, o ensino de Arte passa a ser obrigatório, conforme disposto no Artigo 7º, que torna compulsória a *inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus.* Apesar desse ganho, a área não obteve até então caráter de disciplina, continuou sendo simples atividade, conforme descrito no Parecer nº 540/77 *não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.* Com a novidade da obrigatoriedade do ensino da Educação Artística na lei, surgiu o professor generalista, ou seja, um profissional com formação polivalente e a missão de abordar, em sala de aula, conteúdos de artes plásticas, dança, música e teatro nos cursos de 1º e 2º graus. Segundo Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra, em *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, percebemos a dimensão da responsabilidade desse professor e a fragilização do ensino de arte:

Acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas estas linguagens de forma competente. De fato, uma série de desvios vem comprometendo o ensino da arte. Ainda é muito comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias” (MARTINS, PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.12).

Essa vulnerável condição do ensino polivalente se manteve em lei até a metade da década de 1990, quando é promulgada e sancionada a nova Lei de

Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com esta lei manteve-se a obrigatoriedade do ensino de Arte, porém o caráter de atividade passa ao mérito de componente curricular. Essa inovação aparece no Artigo 26, § 2º, onde se lê que *o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica*. À luz desse artigo, Ferraz e Fusari (2009), em *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*, nos explicam que:

Hoje, a arte é área de conhecimento obrigatório em toda a educação básica e compete aos órgãos públicos como conselhos, secretarias de educação e escolas tratarem de sua melhor inserção no currículo escolar (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58).

Para a implementação da LDBEN 9.394/96, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF) criou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento elaborado com a finalidade de sistematizar o ensino de Arte, como também, das outras áreas de conhecimento no país, respeitando as diferenças regionais. A chegada da nova LDBEN e de seus currículos, por meio da criação dos PCN, aquele professor polivalente, não desapareceu definitivamente, como se pensou. Ao contrário, a polivalência, equivocadamente, ainda se manteve em sala de aula, uma vez que tanto professores quanto gestores e até mesmo Secretarias de Educação interpretaram mal o que traz os PCN: “a escola possibilite a presença de professores habilitados para assumirem as diversas linguagens da arte”. Assim, os currículos continuaram orientando o professor de Arte a ministrar em duas horas de aulas semanais, conteúdos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Apesar dessa orientação, o professor, por sua vez, não possui evidentemente formação em quatro linguagens da arte. Historicamente a maioria possui formação em Educação Artística ou Artes Visuais. Desse modo, a dificuldade continua, pois nas suas duas horas aulas de trabalho semanais, não consegue aprofundar os conhecimentos que a sua própria linguagem de formação demanda. Outra questão importante é a qualidade da proficiência desse professor, acerca de sua formação. Há indícios de professores com formação frágil, atuando há anos, em sala de aula. Diante de todas essas dificuldades supracitadas, o aluno acabou tendo uma formação deficitária em Arte,

sem conhecimentos nas quatro linguagens durante todo o ensino Fundamental e Ensino Médio. Certamente uma formação assim o leva a uma desigualdade educacional e social mais ampla.

Em síntese, as regras e normas estabelecidas para o ensino de arte em todas as Leis e PCN acima mencionadas fizeram com que as secretarias de educação de todas as regiões do país, elaborassem, a partir da década de 1960, seus documentos curriculares para chegarem às mãos dos professores. Tais currículos, por sua vez, obviamente seguiram modelos educativos fundados nas teorias pedagógicas então vigentes, quais sejam: a pedagogia tradicional, a nova e a tecnicista. Com os currículos em mãos, os professores planejaram suas aulas e ministraram, portanto, um ensino de arte carregado de fragilidades, obedecendo ao estabelecido nos documentos legais.

A problemática da vulnerabilidade do ensino de arte, por sua vez, encontra-se em aberto na educação brasileira até os dias atuais. É dela, e de seus desdobramentos, que me ocuparei a partir daqui. Isto é, da tese, cuja hipótese é de que os currículos de arte estabeleceram as fragilidades desse ensino durante e após o século XX, mantendo a desigualdade social. Há indícios de que os currículos constituíram uma educação preocupada, sobretudo, em criar mão de obra e reproduzir a ideologia⁵ da dominação capitalista do país. Desse modo, o currículo do ensino de Arte esvaziou o potencial transformador social que a área demanda, e promoveu, numa visão utilitarista, o controle e a manutenção da desigualdade educacional e social da nação.

Para que fique demonstrada tal afirmação, em primeiro lugar tenho como *objetivo geral* comprovar a hipótese de que os currículos do ensino de arte do Brasil do século XX contribuíram, sobretudo, para a formação de mão de obra e atendimento das demandas do mercado de trabalho do país e, com esse objetivo, controlou e manteve a desigualdade social. Num detalhamento maior propus os seguintes objetivos específicos:

⁵ Ideologia é entendido aqui, como uma consciência falsa da realidade, proveniente da divisão do trabalho manual e intelectual, conforme Karl Marx, em “*A ideologia alemã*”.

1 - Apresentar o estado da arte do ensino de arte de acordo com a legislação educacional brasileira.

2 – Discutir as teorias curriculares relacionadas às teorias da educação e seus reflexos no ensino de arte no país, durante o século XX, articulando com poder ideológico do Estado, explicitando a relação entre ideologia e currículo.

3 – Sugerir possíveis caminhos que modifiquem a fragilidade do ensino de arte no Brasil.

Tais objetivos visam compreender não somente as fragilidades presentes nos currículos do ensino de arte do Brasil do século XX e sua manutenção na desigualdade social, como também, buscam apontar possíveis caminhos que modifiquem essa realidade. Para isso, estruturei o texto da tese, em quatro capítulos, como a seguir descrito:

No primeiro capítulo, em dois tópicos, apresento os fundamentos teóricos e pressupostos metodológicos da relação entre educação e poder. Em seguida abordo como as novas tecnologias, o mundo pós-moderno e a economia se refletem na educação brasileira, sobretudo, a partir dos anos 1990. Apresento, ainda, autores, conceitos e documentos com os quais dialoguei para o desenvolvimento da tese.

No segundo capítulo, apresento e discuto os elementos políticos da educação básica mantida pelo poder público estadual, no século XX e o contexto do ensino de Arte. Abordo o início da modernização do país na década de 1930; a primeira LDBEN, a Lei 5.692 de 1971, que alterou significativamente a LDBEN de 1961 e na sequência a LDBEN de 1996, os PCN e, a título de exemplo, demonstro empiricamente por meio de dados do MEC/INEP da década de 1990, que os recursos destinados à educação interferem fundamentalmente nos resultados da educação pública brasileira.

O terceiro capítulo, indica o lugar do ensino de Arte nas Leis brasileiras do Século XX, por meio de análises documentais. Para tanto, está dividido em dois blocos, a saber: no bloco 1, faço a análise das Leis de 1961 e de 1971 e no bloco 2, a Lei de 1996, os PCN e um olhar para as pedagogias progressivistas, que

vislumbram outras realidades, para além da ideologia liberal presente na educação brasileira.

No quarto capítulo, está a explicitação da tese, na qual, advogo que os currículos de Arte do Brasil do Século XX, mantiveram a desigualdade social, a partir da apropriação das teorias curriculares tradicional, nova e tecnicista, apoiadas nas Leis da educação e nas visões dos autores ora citados. Fecho este capítulo, abordando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e respectivamente a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), que reafirmam minha tese. Após os quatro capítulos supracitados, verso acerca das minhas considerações finais. Posto isto, vamos ao primeiro capítulo.



CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PODER



Figura 1 - Kcho. Instalação formada por uma sala de aula que teve todos os seus equipamentos suspensos com o uso de remos. 2009, 5ª Bienal de Curitiba.

Fonte: <http://dasartes.com/materias/uma-bienal-em-curitiba/>. Acesso em: 29 jan.2019.

No que tange aos fundamentos teóricos e pressupostos metodológicos, centrei foco nas concepções de "educação, currículo, poder, ideologia e hegemonia", cunhadas em autores da teoria da educação, da sociologia da educação, da crítica de currículo, da crítica da Escola de Frankfurt e das Leis brasileiras ligadas às esferas da política educacional, articuladas com o contexto social e com o ensino de Arte no Brasil, do século XX, para compreender o meu objeto de pesquisa. Educação é a nossa primeira concepção em foco.

1.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Conforme sua etimologia, a palavra educação⁶ vem do Latim *educatio, onis*, e tem sentido amplo, por exemplo, de criar, de nutrir; cultura, cultivo. Pode ser considerada também, conforme o mesmo dicionário, como:

1) ato ou processo de educar(-se); **2)** qualquer estágio desse processo; **3)** aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; **4)** o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino; **5)** conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo, preparo; **6)** desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido de um órgão; **7)** conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia (HOUAISS)⁷.

O termo educação, na literatura do mundo ocidental, nasce na Grécia antiga, com os filósofos Sócrates e Platão⁸. Para eles, a educação está vinculada à noção de bem, permeando a ética e a política e visa capacitar o ser humano a ter virtuosidade. Uma perspectiva tão antiga, e atual. Logo, diversos teóricos e educadores brasileiros, sobretudo, a partir do século XX advogaram e advogam, por uma educação de qualidade, com a qual visavam transformar a nação numa sociedade capaz de compreender e lidar com seus problemas e complexidades. Os mais significativos do passado foram: Fernando de Azevedo (1894-1974); Anísio Teixeira (1900-1971); Cecília Meireles (1901-1964); Paulo Freire(1921-1997); Darcy Ribeiro (1922-1997); Florestan Fernandes (1920-1995); Mariazinha Fusari (1940-

⁶No dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>. Acesso em 10 jun,2018.

⁷ Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1> acesso em 10 jun.2018.

⁸ No livro *A República*.

1999), entre outros. Os contemporâneos são diversos, apresento aqui apenas dois, os quais fazem interlocução direta com o termo e com esta tese. Dermeval Saviani (1943), por exemplo, é um deles. Este educador concebe a educação como "produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana" (SAVIANI, 2011, p. 12). Otaíza Romanelli (1944-1978) é outra, argumenta que "a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está inserido" (ROMANELLI, 2014, p. 23). Contudo, é sabido que desde Platão, existe uma correspondência entre a educação e a arte. Um exemplo disso aparece no livro *a República*, no qual, Platão afirma, conforme Azzi, em *A arte e a educação em Platão e Schiller [manuscrito]*, que:

A educação é matéria de pleno interesse na organização da *pólis*, justa. Nessa educação a arte desempenha um papel crucial. As artes das musas aparecem no diálogo como a principal ferramenta para realizar a educação da alma do homem justo (AZZI, 2011, p. 76).

Para Platão, a arte tem papel fundamental na consumação da educação dos homens. Essa relação entre educação e arte ganha relevância na modernidade, por meio do conceito de "Educação pela Arte". Desenvolvido na segunda metade do século XX, pelo britânico Herbert Read (1893-1968), em sua obra homônima. Ele esclarece: "A tese [...] foi explicitamente formulada por Platão muitos séculos atrás [...] a arte deve ser a base da educação" (READ, 2001, p.1). E ainda:

A educação é incentivadora do crescimento, mas, com excessão da maturação física, o crescimento só se torna aparente na expressão - signos e símbolos audíveis ou visíveis. Portanto, a educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão - é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. [...] Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas - pessoas eficientes nos vários modos de expressão (READ, 2001, p.12).

No Brasil, os teóricos do campo da arte-educação compartilham do mesmo pensamento de Read. Nas palavras de Fusari e Ferraz, em *Arte na educação escolar*, por exemplo:

A educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua

consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 19).

Com essa mesma perspectiva, Ana Mae Barbosa, em *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*, refere-se ao ensino de arte na educação da seguinte forma:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1998, p. 16).

Não há dúvida, portanto, de que a relação entre arte e educação é fundamental para a ampla descoberta de conhecimento. E quanto a especificidade do ensino das artes na escola, Ana Mae Barbosa, revela numa entrevista de título: *A importância do ensino das artes na escola*, concedida à Revista Época, em 2016, o seguinte:

É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. [...] Segundo, porque a arte estimula o desenvolvimento da inteligência racional, medida pelo teste de QI. O pesquisador Janes Catteral estudou a influência da aprendizagem de arte na inteligência, que será aplicada a qualquer outra disciplina. Além disso, grande parte da produção artística é feita no coletivo. Isso desenvolve o trabalho em grupo e a criatividade (BARBOSA, 2016, In: ÉPOCA, Revista)¹⁰.

Barbosa nos faz compreender o quanto é fundamental o ensino de arte para o desenvolvimento das potencialidades humanas. No entanto, para que esse ensino acontecesse na sala de aula da escola pública estadual do Brasil, do nível básico, no século XX, foi necessário que o(a) professor(a) ministrasse os conteúdos prescritos nos documentos curriculares desenvolvidos pelas secretarias de educação de sua respectiva região. No entanto o que é, qual o significado e papel de um documento curricular? Partimos para as nossas próximas concepções:

¹⁰ Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>. Acesso em 30 abr. 2018.

1.2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

A palavra currículo vem do Latim *curriculum*, que significa carreira, pista de corrida, curto caminho, atalho ou desvio em um caminho. Na educação, o currículo tem conceito polissêmico como esclarecem as autoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, em *Teorias de Currículo*:

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Em sua obra *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*, Tadeu Tomaz Silva, aponta que “podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2015, p. 15). José Gimeno Sacristán, em *Saberes e incertezas sobre o currículo*, diz:

Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos. [...] Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Do ponto de vista de sua origem, o currículo, enquanto documento que sistematiza as práticas educacionais, surge nos Estados Unidos em 1918, com o lançamento do livro: *The curriculum*, de autoria de Franklin Bobbitt. E o conceito de currículo nasce ligado às ideias de fábrica, concebidas por técnicos e administradores do campo da educação, conforme Silva:

O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor (SILVA, 2015, p.12).

O modelo fabril foi concebido como a “teoria tradicional” curricular e chegou às escolas do mundo todo. No Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930, conforme

Antonio Flavio Barbosa Moreira, em sua obra *Currículos e programas no Brasil*, afirma:

As origens do pensamento curricular brasileiro podem ser localizadas nos anos 1920 e 1930, ocasião em que diversas reformas foram organizadas nos estados pelos pioneiros. Essas reformas tentaram implementar em nosso país o ideário escolanovista, o que associa à tendência progressivista e, em certa medida, a um interesse em compreensão (MOREIRA, 2012, p. 100).

Enquanto chegavam ao Brasil os estudos curriculares nas décadas citadas, acontecia na cidade de São Paulo o movimento artístico modernista, o evento da Semana de Arte Moderna de 1922. Este movimento, conforme Barbosa e Coutinho (2011), apesar de ter introduzido o país no modernismo, não repercutiu, de imediato, no ensino de arte. Este ensino só ganhou foco em 1927, por conta da modernização educacional brasileira, que envolveu as reformas educacionais citadas por Moreira (2012). O fato é que em 1938, o governo brasileiro criou o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), com a finalidade de gerir os diversos assuntos relacionados à educação, entre eles, o currículo com tendência progressista. Criou, também, seis Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais (CBPE), em diferentes estados do Brasil, para ministrarem cursos sobre currículos, destinados a supervisores e professores. Contudo, o desenvolvimento da educação ganha maior foco em 1956, no governo do presidente Juscelino Kubitschek, incentivador da entrada de capital estrangeiro no país para alavancar a industrialização (MOREIRA, 2012). Na educação, Kubitschek fez um acordo com os Estados Unidos e cria o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), com o objetivo de criar cursos de aperfeiçoamento de professores e supervisores, com ênfase no currículo tecnicista. Esse modelo curricular será visto mais adiante, no capítulo 3. No entanto,

A ênfase no lado técnico do ensino expressava-se na ideia de que os modernos métodos de ensino e recursos didáticos seriam capazes de suprirem todas as deficiências apresentadas pela escola primária brasileira, sem a necessidade de consideração das particularidades apresentadas pelos diferentes meios sociais nos quais eles estariam sendo empregados. Tal orientação encontrou, no Brasil, grande receptividade nos meios educacionais, firmando-se como concepção hegemônica entre os anos sessenta e setenta (FERREIRA, 2008, p. 153).

Para além das ideias do INEP e PABAE, começam a surgir ainda na década de 1970 fortes críticas ao modelo pedagógico tradicional até então conhecido no mundo, de modo que, no final da década de 1970, surge o movimento norte-americano, “reconceptualização”. Este evento motivou uma tendência educacional de crítica ao modelo tradicional de currículo, por entender que havia uma urgente necessidade de reformulações acerca da educação e da teoria de currículo. De acordo com Silva (2015) buscava-se perspectivas educacionais que se conectassem com as vigentes e conhecidas teorias sociais europeias, entre elas, a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Assim, a partir da década de 1970, a vertente crítica se propagou por vários países do mundo, gerando uma nova teoria: a teoria crítica de currículo. Esta reivindicava a renovação da educação escolarizada em consonância com a sociedade em transformação. Os autores de maior expressividade dessa teoria são os franceses: Louis Althusser (1918-1990); Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930); Christian Baudelot (1938) e Roger Establet (1938); os brasileiros: Paulo Freire (1921-1997); Dermeval Saviani (1943); José Carlos Libâneo (1945); os ingleses: Michael Young (1915-2002); Basil Bernstein (1924-2000); os americanos: Samuel Bowles (1939) e Herbert Gintis (1940); Michael Apple (1942) e Henry Giroux (1943). Todos esses autores da teoria crítica de currículo posicionaram-se radicalmente contra a teoria tradicional de currículo e, “começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2015, p. 30). Nesse universo das teorias tradicionais e críticas curriculares, o ensino de Arte no Brasil estava inserido, na chegada do século XX, conforme consta em *Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, PCN-Arte*, da seguinte forma:

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das classes sociais dominantes. [...] O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. Competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos (BRASIL, 1998, p. 23).

Apesar dessa perspectiva de domínio técnico citado acima, num país continental como é o nosso, as autoras Barbosa e Coutinho, consideram:

Já no início do século XX, o Modernismo transpôs para o campo educacional a idéia de arte como expressão. [...] A idéia de arte como expressão induziu também, na segunda metade do século XX, experiências bem sucedidas de arte para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares. Foi neste contexto favorável que na década de 1970 a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 5).

A teoria curricular tecnicista, a polivalência no ensino de artes e sua obrigatoriedade, foi estabelecida na Lei 5.692/71, metodologicamente ligada ao sistema de produção industrial, capitalista e obrigou os professores a obediência dessa Lei em todo o território brasileiro. E este é o ponto no qual encontro pistas para minha tese, qual seja, demonstrar que o poder do Estado, mediado pelos documentos curriculares de Arte do Brasil do século XX, manteve a fragilidade do ensino dessa área de conhecimento, corroborando para a manutenção da desigualdade educacional e social. Sendo este o ponto, passo a expor neste momento, as concepções acerca do conceito de poder presentes no campo das ciências políticas, sociais e filosóficas, formulado por quatro autores fundamentais: o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920); o filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979); o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) e o filósofo, também francês, Michel Foucault (1926-1984).

1.3 CONCEPÇÃO DE PODER

No dicionário, etimologicamente a palavra “poder” vem do Latim *possum*, *potes*, *potūi*, posse no sentido de ‘poder, ser capaz de’. A palavra tem significados complexos, traz sete verbetes, entre os quais: **1)** ter a faculdade ou a possibilidade de; **2)** possuir força física ou moral; ter influência, valimento; **3)** ter autorização para. No entanto, nas complexas significações, o jurista e economista alemão Max Weber, em *Conceitos básicos de sociologia*, conceitua poder como sendo “a oportunidade existente dentro de uma relação social que permite a alguém impor sua própria vontade mesmo contra resistência e independentemente da base na qual esta oportunidade se fundamenta” (WEBER, 2002, p. 97). Em outras palavras, significa

dizer que é a imposição de uma situação “X”, emitida por “A” para ser cumprida por “B”. Este conceito weberiano de poder, tornou-se hegemônico no mundo moderno e no caso dos currículos de Arte do Brasil, está evidente na concepção tradicional tecnicista imposta pela Lei 5.692 de 1971.

O conceito de poder para o sociólogo e filósofo alemão naturalizado norte-americano, pertencente à Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse (1898-1979), em *A ideologia da sociedade industrial*, está atrelado ao uso da tecnologia. Em suas palavras “a tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social” (MARCUSE, 1979, p. 18). Para o filósofo e teórico francês, Michel Foucault (1926-1984), em *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*, o poder manifesta-se em forma de vigilância, regulação e disciplina e nesse sentido, diz ele: “somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la” (FOUCAULT, 1999, p. 29). No sentido foucaultiano, os currículos de arte do Brasil do século XX, a meu ver, obrigaram professores e alunos em seus respectivos espaços educacionais, a cumprirem disciplinarmente com uma “verdade” pedagógica, ditada por tais documentos curriculares. “Verdade” esta, que imprime a ideologia capitalista do poder dominante. Para o sociólogo e educador francês, Pierre Bourdieu (1930-2002), em *O poder simbólico*, o poder é um elemento simbólico, com alto grau de invisibilidade e atuante no campo da cultura. Segundo o autor:

É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 7, 8).

O poder simbólico em Bourdieu é abstrato, está introjetado nos costumes e objetos da cultura considerada válida, a cultura da classe dominante. Nesse sentido, Silva esclarece que “os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura” (SILVA, 2015, p. 34). Assim sendo, quem adquire poder simbólico, obtém capital cultural.

Esse capital existe em diversos estados. Ele pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado (SILVA, 2015, p. 34).

Na visão de Bourdieu o poder simbólico é a tradução da ideologia da classe dominante. No entanto, sendo a cultura dominante a válida, a outra cultura, a da classe dominada, é praticamente nula, não possui espaço e conseqüentemente não tem poder simbólico. Para a classe dominada adquirir poder simbólico e sabe-se que alguns estudantes conseguem, é necessário muito esforço e força de vontade por parte de toda comunidade familiar e escolar, uma vez que o embrião da ideologia dominante está no currículo. Nesse sentido, Silva nos faz entender que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por este código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e os jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e os jovens das classes dominantes vêem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização (SILVA, 2015, p. 35).

Silva (2015), na citação acima, esclarece bem o conceito de poder simbólico de Bourdieu, presente nos currículos e reproduzidos nas escolas públicas do Brasil, do Século XX e para além desse século, mantendo assim, a desigualdade educacional e social. Tal poder simbólico corrobora com a reprodução da “ideologia” da classe social dominante. Vamos agora compreender o significado do termo ideologia.

1.4 CONCEPÇÃO DE IDEOLOGIA E HEGEMONIA

A palavra ideologia, vem de *ide(o) + logia*, do francês *idéologie*, sobre o qual há também múltiplos significados. No dicionário, por exemplo, aparece como:

Qualquer sistema abrangente de crenças, categorias e maneiras de pensar que possa constituir o fundamento de projetos de ação política e social: uma ideologia é um esquema conceitual com uma aplicação prática. De forma pejorativa, a ideologia de outra pessoa pode ser considerada como óculos que distorcem e mascaram o status quo real (BLACKBURN, Dicionário Oxford de filosofia, 1997, p. 195).

No âmbito das ciências humanas e sociais, o conceito foi abordado por muitos filósofos e sociólogos, entre eles: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831); Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857); Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895); David Émile Durkheim (1858-1917); Antonio Gramsci (1891-1937); Michael W. Apple (1942), entre outros. Mas é em Marx, por exemplo, na obra *A ideologia alemã*, que o conceito de ideologia se sustenta até os dias atuais, ao ser concebido como uma falsa consciência da realidade e ser uma arma política da classe dominante para tentar perpetuar sua condição de dominação. Para o educador americano, Michael Apple, há uma relação direta entre ideologia, hegemonia e educação. Este autor, neomarxista, em sua obra *Educação e Poder*, afirma que por meio do currículo, as escolas:

Exercem funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia e hegemonia sejam mantidas. Essas condições não são impostas. [...] A hegemonia não surge simplesmente; ela deve ser elaborada para locais como a família, o local de trabalho, a esfera política e a escola (APPLE, 1989, p. 33-34).

Apple (1989) nos faz entender que o conceito de ideologia tem correspondência direta com o de hegemonia. E hegemonia é um conceito associado ao filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), que significa a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classe sobre as outras. (MORAES, 2010). No dicionário, a palavra hegemonia é de origem Grega, *hegemonia*. Tem o sentido de 'ação de guiar, direção; autoridade, proeminência, poder absoluto; comando de tropas'. Enquanto que por um lado, a ideologia é composta por um conjunto de ideias, crenças e convicções de cunho filosófico, social, cultural, políticos e religioso de um grupo social, por outro, a hegemonia é um sistema organizado que direciona, gerencia e procura manter os interesses filosóficos, sociais, culturais, políticos e religiosos do mesmo grupo social. Em poucas palavras, a hegemonia organiza, direciona e gerencia as ideias da ideologia. Em resumo, no que tange à fragilidade do ensino de Arte no Brasil do

século XX, a hegemonia ideológica do capital e da classe dominante a meu ver, está presente nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN), que por sua vez entrelaçam concepções de educação, currículo, poder, ideologia e hegemonia como acabamos de ver. O próximo tópico exemplifica, em seu conteúdo, essa imbricação de concepções que estarão presentes ao longo desta tese.

1.5 NOVAS TECNOLOGIAS, O MUNDO PÓS-MODERNO E O NEOLIBERALISMO ECONÔMICO REFLETIDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 1990

A revolução da informática não só no Brasil, como em todo o mundo, redesenhou novos modos de produção de mercadorias e de comportamento social. Na esteira dessa transformação tecnológica global surgiu o novo capitalismo, dito pós-industrial, sintonizado com o, também novo, clima cultural da época, chamado de “pós-moderno”. Termo este, usado para explicar “uma série de mudanças que vieram ocorrendo ao longo do século XX nos diversos âmbitos da sociedade (como na área política, econômica e cultural) porém que se fizeram mais notórias a partir dos anos 1960/70” (FRANCISCHINI, 2012, p. 46) e consolidado na obra *A condição pós-moderna*, do filósofo francês Jean-Fraçois Lyotard (1924-1998), publicado em Paris, em 1979. O argumento central de *A condição pós-moderna*, é a questão da incredulidade ou até mesmo o fim das metanarrativas modernas. Isto é, o fim de nossas crenças nos discursos e saberes de visões filosóficas totalizantes como, por exemplo, do iluminismo¹³, do idealismo¹⁴ e do marxismo¹⁵ que prescreviam regras de conduta política e de ética para toda a humanidade (SALATIEL, 2008).

¹³Esta filosofia acreditava que a razão e seus produtos - o progresso científico e a tecnologia - levariam o homem à felicidade, emancipando a humanidade dos dogmas, mitos e superstições dos povos primitivos (SALATIEL,2008).

¹⁴ É qualquer doutrina que sustente que a natureza da realidade é fundamentalmente mental. (Dicionário Oxford de Filosofia, 1997, p. 90). Visão oposta ao materialismo, que identifica na matéria, a existência de todas as coisas.

¹⁵Inspirado em Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o marxismo é um método de análise socioeconômica sobre as relações conflituosas entre as classes da burguesia e do proletariado. O método utiliza a interpretação materialista do desenvolvimento histórico e uma visão dialética de transformação social, que resultaria numa sociedade sem classes, de plena liberdade e igualdade, o comunismo.

Com a descrença desses grandes relatos filosóficos, que caracterizaram as “ciências modernas”, surge o problema de como justificar o considerado “novo saber”¹⁶ das ciências “pós-modernas”. Contudo, Lyotard vai justificar essa problemática. Para ele, o parâmetro da legitimação do saber pós-moderno é a “performance”. Esta se traduz nos aspectos mais criativos, reconhecedores dos elementos diferentes da paralogia¹⁷, que resultam na eficácia de certa teoria produzir os melhores resultados (SALATIEL, 2008). O saber pós-moderno, portanto, acrescenta Lyotard, fez nascer “uma sociedade que se baseia numa pragmática das partículas de linguagem” (1986, p. xvi) e, por ser conectado com as novas tecnologias, o novo saber passa a ser chave do capitalismo pós-industrial, cujos modos de produção irão refletir na educação, a partir da década de 1990, com a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Assim sendo, “a questão da operacionalização e dos comportamentos observáveis regida pelos critérios da eficiência e eficácia, trabalhada pela psicologia behaviorista¹⁸, faz-se presente, mas refuncionalizada” (SAVIANI, 2010, p. 427). Continua este autor: “a legitimação tanto da pesquisa [...] como do ensino [...], se dá pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar” (ibidem). Em outras palavras, o melhor saber, o performático, tem capacidade de gerar melhores resultados, o que corrobora e fomenta o crescimento do novo capital. “Em termos econômico-políticos, a denominação que se generalizou é o “neoliberalismo”. Se o clima pós-moderno

¹⁶Para Lyotard, o saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. O conhecimento seria o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos. A ciência seria um subconjunto do conhecimento. Feita também de enunciados denotativos. [...] Saber mistura-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética, de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. [...] o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir “bons” enunciados denotativos, mas também “bons” enunciados prescritivos, avaliativos... [...] permite “boas” performances a respeito de vários objetos de discursos: a se conhecer, decidir, avaliar, transformar... [...] coincide com uma “formação” considerável de competências (LYOTARD, 1986, p. 35-36).

¹⁷Alteração, deformação ou transformação de uma palavra realizada através de uma analogia errada de outra palavra (DICIO, dicionário Online de Português).

¹⁸Behaviorismo (do ing., *behaviour*: comportamento) [...] uma perspectiva metodológica que recomendava que se evitassem a introspecção e a subjetividade [...] em favor da medição científica do comportamento e suas causas (OXFORD, Dicionário de Filosofia, 1997, p. 39).

remete ao livro de Lyotard, o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington” (Idem, *ibidem*).

1.5.1 O CONSENSO DE WASHINGTON, 1989

O Consenso de Washington foi um encontro ocorrido em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos, promovido pelo economista inglês John Williamson, localizado no *International Institute for Economy*, onde Williamson era diretor. O objetivo do encontro foi discutir as reformas macroeconômicas¹⁹ consideradas necessárias para a América Latina e a implantação do neoliberalismo²⁰, opondo-se ao Keynesianismo²¹, para os países da região. No encontro participaram diversos economistas latino-americanos liberais; funcionários do governo norte-americano; de agências internacionais de financiamento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Por unanimidade de opinião, os participantes do referido evento criaram dez medidas com o objetivo de promover o ajustamento econômico nos países em desenvolvimento. As medidas foram as seguintes:

¹⁹ Macroeconomia é o ramo da economia que estuda, em escala global e por meios estatísticos e matemáticos, os fenômenos econômicos e sua distribuição em uma estrutura ou em um setor, verificando as relações entre elementos como a renda nacional, o nível dos preços, a taxa de juros, o nível da poupança e dos investimentos, a balança de pagamentos e o nível de desemprego (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

²⁰ O neoliberalismo é o “novo” liberalismo, uma nova fase do capitalismo, que se impôs a partir do começo dos anos 1980. Considerando seus traços mais gerais nos países do Centro, como nos Estados Unidos e na Europa, destacam-se três características: uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas e a redução da taxa de acumulação. (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 1). **O liberalismo**, por sua vez, ideologia política centrada no indivíduo [...] sendo este considerado um detentor de direitos contra o governo, entre eles os direitos de igualdade de respeito, liberdade de expressão e de ação, e liberdade religiosa e ideológica. [...] ideologia do livre mercado, sem defesa contra a acumulação de riqueza e de poder em mãos de poucos e por não proceder uma análise da natureza social e política das pessoas (Oxford, dicionário de filosofia, 1997, p. 225).

²¹ O Keynesianismo, do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) é a doutrina político-econômica, consolidada no século XX, que defende o Estado de bem-estar social (Estado Keynesiano), interventor da economia, contra a recessão e alta no desemprego. O Keynesianismo foi colocado em prática após o fim da II Guerra Mundial, como uma opção para a recuperação dos países devastados pela guerra. Ao contrário do liberalismo ou neoliberalismo, que prega a mínima intervenção do Estado no mercado, o Estado Mínimo (KEYNES, John Maynard. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985).

disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulamentação e propriedade intelectual (BURKI; PERRY, 1998 *apud* NETO; CAMPOS, 2017, p.10990).

Medidas essas, já anunciadas com sucesso econômico desde o início do avanço do neoliberalismo pelo mundo, nas décadas de 1970 e 1980, em países desenvolvidos como a Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher, entre 1978 e 1990; nos Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan, entre 1981 e 1998; na Alemanha, no governo de Helmut Kohl, entre 1982 e 1998. Tais medidas:

representavam uma posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman [...] Prêmio Nobel de Economia em 1974 e 1976, respectivamente (SAVIANI, 2010, p. 427).

Entretanto, com objetivo de promover o ajustamento econômico na América Latina, o neoliberalismo tornou-se doutrina hegemônica. Uma ideologia política que defende a ideia da mínima intervenção do Estado na economia e afirma que o mercado “é a única instituição que tem a capacidade de organizar e coordenar quaisquer problemas, seja de ordem econômica, seja de ordem política e social” (LIMA, 2007, p. 47, *apud* PACHECO; DAROS, 2016, p. 70). A recomendação do Consenso de Washington, portanto, ficou adotada como pré-requisito para a concessão de empréstimos financeiros ao FMI e ao Banco Mundial. Isso implicou:

No campo econômico, a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa (SAVIANI, 2010, p. 427).

A recomendação econômica do Consenso de Washington, se inicia no Brasil, na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo e se consolida no governo de Fernando Henrique Cardoso, em ambos os casos, com medidas impopulares, tais como o aumento de taxas de juros, cortes de despesas públicas, elevação de impostos, privatização de empresas estatais, entre outras. Isso tudo, acreditando que o capital estrangeiro promoveria a modernização e o desenvolvimento do país e que “seria a solução para todos os problemas do Brasil e da América Latina” (FORNAZIER; OLIVEIRA, 2013, p. 90). Com a política neoliberal adotada desde então, o Brasil se ajusta ao mundo dos negócios e, nessa

perspectiva, leva a educação à lógica do mercado e esta passa a ser entendida como:

um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2010, p. 430).

1.5.2 CAPITAL HUMANO

O conceito de capital humano, está sintetizado num conjunto de valores, tais como conhecimento, habilidades, experiências e atitudes, adquiridos por meio da educação, pelo trabalhador. Tais atributos favorecem a este, a realização de trabalho que produz valor econômico. No entanto,

A expressão capital humano surgiu pela primeira vez em 1961, num artigo da *American Economic Review* intitulado “Investment in Human Capital” [Investimento em Capital Humano]. O autor era Theodore W. Schultz, um Nobel de Economia. Desde então, os economistas adicionaram muitos termos ao conceito de capital humano. A maioria concorda com a ideia de que capital humano abrange capacidade, experiência e conhecimento. Alguns, como Gary Becker (outro Nobel), acrescentam personalidade, aparência, reputação e credenciais. Outro ainda, como o consultor administrativo Richard Crawford, igualam o capital a seus proprietários, sugerindo que o capital humano consiste em “pessoas instruídas e capacitadas” (DAVENPORT, 2001, p. 32-33)

A teoria do capital humano ganhou fôlego na educação brasileira a partir da década de 1990, em grande parte devido ao apoio consistente do Banco Mundial que patrocina a realização da: “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, evento que, como veremos mais adiante, elaborou diretrizes políticas para os países signatários, entre eles o Brasil, que por sua vez, “foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98). Essa perspectiva do capital humano reverbera nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados em 1997, cujos conteúdos conectam-se com quatro grandes eventos básicos mediadores, a saber:

1) O *Consenso de Washington*, evento ocorrido na capital dos Estados Unidos em 1989, que acabamos de ver;

2) A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, conhecida simplesmente como *Declaração de Jomtien*, como veremos adiante, foi realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²²;

3) O *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, conhecido por *Educação: um tesouro a descobrir*, ou simplesmente por *Relatório Jacques Delors*, veremos também adiante, foi criado em 1996, a pedido e financiado pela própria UNESCO. Trata-se de um documento de ideologia neoliberal, que propõe princípios, objetivos e diretrizes para a educação do Século XXI, em nível mundial.

4) A *Organização Mundial de Comércio (OMC)*,

criada em janeiro de 1995 para promover o comércio entre os países, arbitrar as disputas comerciais, definir e fiscalizar o cumprimento de acordos e de normas de comércio entre os países, estimular a liberalização progressiva dos serviços públicos, em especial da educação de nível superior, e tratá-la com as regras comerciais. (SILVA, 2005, p. 258).

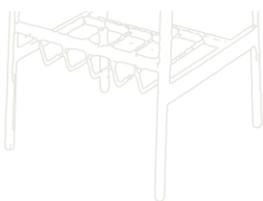
A OMC faz parte da segunda geração de reformas, do Consenso de Washington. Como será vista mais a frente. Assim, citados os quatro eventos, vamos conhecê-los.

1.5.3 A DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (1990)

Em 1989, 4 meses após a reunião que estabeleceu o Consenso de Washington, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* ou a *Declaração de*

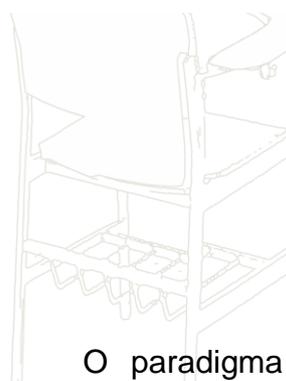
²²A UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

Jomtien ocorreu de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, com apoio financeiro do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Conforme esclarece José Carlos Libâneo, em seu artigo intitulado: *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*:



A Conferência, que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Ao tomar contato com o documento da referida *Declaração de Jomtien*, Libâneo confessa que “lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Mais adiante, Libâneo informa que ao aprofundar a leitura do documento da Declaração de Jomtien, por um viés crítico e, também contextualizado por meio da visão de diversos outros autores do campo da educação, conclui-se que



a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). (LIBÂNEO, 2012 p. 18, 20).

O paradigma neoliberal da referida Declaração de Jomtien oferece ao professor um *kit* de habilidades para sobrevivência docente “treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD. A posição do Banco

Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário”. (LIBÂNEO, 2012, p.18, 20). O Brasil, conforme Libâneo, praticamente reproduz a Declaração de Jomtien por meio dos primeiros ensaios neoliberais da reforma educativa surgidos no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal²³ de Educação para Todos (1993-2003). Entretanto, o Plano ganha mais concretude no governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja sintonia com os interesses do grande capital local e internacional foi mais eficaz. Sobretudo com a implantação de medidas vinculadas à reforma educacional, como, por exemplo, a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº. 9.394, de 1996), Dentre as mudanças decorrentes da implementação dessa lei, destacam-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à adoção no Ensino Fundamental, da progressão continuada,

²³ O Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) foi um documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos. [...] Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”. Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. [...] O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. Lá, o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. As ideias contidas no Plano Decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o novo cenário social advindo da sociedade da informação. Nesse sentido, a educação fundamental tem sido considerada um “passaporte para a vida”, devendo desenvolver, em todas as pessoas, um corpo de conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas, para que possam viver em ambientes saturados de informações e continuar aprendendo. Segundo o Plano [...] o objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea”. O plano expressa sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica: **1.** satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; **2.** universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; **3.** ampliar os meios e o alcance da educação básica; **4.** favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; **5.** fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; **6.** incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; **7.** estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional”. Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental (MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira- Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

particularmente no estado de São Paulo e que os professores logo interpretaram como promoção automática, ao lado da organização curricular em ciclos de estudos, aplicada a todas as séries, elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.122). Na sequência da Declaração de Jomtien, surgiu o terceiro evento fundamental para a consolidação do neoliberalismo na educação brasileira, o Relatório de Delors.

1.5.4 RELATÓRIO JACQUES DELORS, 1996

Por solicitação da UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir*, ou simplesmente o *Relatório Jacques Delors*, foi um documento elaborado no ano de 1996, por especialistas em educação de diferentes países, que formaram na própria UNESCO, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida pelo parisiense Jacques Lucien Jean Delors, economista, que foi ministro da Economia e das Finanças da França entre 1981-1984, no governo de François Mitterrand e presidiu a Comissão Europeia. O objetivo do referido Relatório foi estabelecer orientações para tomadas de decisões nas políticas públicas da educação mundial para o século XXI. Revela-se um documento de doutrina neoliberal, por defender uma educação voltada para o trabalho. Presume-se que a doutrina tem influência ideológica de seu presidente, por ser um profissional do campo da economia e da política. Nas palavras de Delors:

a comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (DELORS, 2012, p. 11-12).

Na perspectiva de Delors, as políticas educativas devem ser semelhantes às do neoliberalismo, onde se prevê uma sociedade regida pelo mercado, cuja lógica é a competitividade, produtividade, individualismo e racionalização. Nesse sentido, a doutrina neoliberal se revela em conceitos, tais como: “saber-fazer” e “educação ao longo de toda a vida”. Este conceito, por exemplo, sugere uma constante atualização profissional para atender às demandas do mercado e, “reiteram a necessidade da participação do setor privado na educação, competitividade, produtividade, competências, habilidades, entre outros” (PACHECO; DAROS JR., 2012, p. 70).

Nessa perspectiva neoliberal, o documento recomenda quatro pilares para a educação do Século XXI, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para Delors, “é verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber-fazer” (DELORS, 2012, p. 16). Mais adiante, o autor, referindo-se ao estudante, sugere que “é desejável que a escola lhe transmita o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender ainda mais, a curiosidade intelectual” (DELORS, p. 16-17) e conclui:

O conceito de educação ao longo de toda a vida parece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. [...] É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só será satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 2012, p.16-17).

No Brasil, o princípio do “aprender a aprender”, esclarece Saviani, “vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país” (SAVIANI, 2010, p. 433). Segundo os PCN

Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34, *apud* SAVIANI, 2010, p. 433).

Nota-se que a capacitação acima citada, tem conexões com: o conceito de capital humano, estimulado pelo Consenso de Washington; com as competências e habilidades enquanto conteúdos de aprendizagem da Declaração de Jomtien e com a educação permanente, do Relatório Jacques Delors. Conclui-se com isso que, a partir da LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação brasileira incorporou a ideologia neoliberal, motivada por políticas econômicas e pelas novas tecnologias de comunicação e informação. Essa pedagogia, Saviani chamou de neotecnicismo, uma nova conotação da pedagogia tecnicista da década de 1970, cujos princípios eram de racionalidade, eficiência e produtividade. Já nos anos 1990, o neotecnicismo valoriza os “mecanismos do mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais” (SAVIANI, 2010, p. 438). Além disso, busca de uma “qualidade total” na educação e a penetração da “pedagogia corporativista”. O

conceito “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo²⁴ (idem, p. 439). Acerca do conceito de “pedagogia corporativa”, esclarece Saviani:

Consumado o processo de adoção do modelo empresarial na organização e o funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas [...] que se dissemina principalmente no ensino de nível superior (SAVIANI, 2010, p. 440).

Nesse cenário educacional empresarial brasileiro contemporâneo, a partir da década de 1990, a União passou a ser responsável por avaliar:

o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2010, p.439).

Desse modo, a União configura-se num órgão cujo papel é de “avaliador fiscal” do cumprimento da ideologia neoliberal na educação brasileira. E para finalizar este breve capítulo, recorro que vimos a influência das novas tecnologias na pós-modernidade e o neoliberalismo econômico fazendo parte da realidade escolar estadual do Brasil, com o aval das nossas políticas públicas, sobretudo a partir da década de 1990. Certamente, essa perspectiva corrobora com a desigualdade educacional e social do povo brasileiro. Dito isso, vejamos agora o último evento e não menos importante.

1.5.5. A ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO (OMC)

A referida Organização conta com seu principal pilar jurídico, o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços, AGCS, (do inglês *General Agreement on Trade in Services*, GATS). OMC e o GATS, tem por objetivo aprofundar a reforma do Estado e dos serviços ofertados pelas instituições públicas tais como: escolas e universidades, e instituições do sistema de saúde, com a intenção de redesenhar as instituições nacionais, colocando-as a serviço do capital nos países do globo,

²⁴ O Toyotismo é um adjetivo oriundo do sistema de produção desenvolvido pela empresa japonesa de automóveis Toyota Motor Corporation, fundada em 1937. Sua sede fica na cidade de Toyota, no Japão. A Toyota aumenta a produtividade e a eficiência, evitando o desperdício. “Em lugar da produção em série e em grande escala [...] a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes (SAVIANI, 2010, p. 439).

sobretudo os da América Latina. (SILVA, 2005, p. 257). Nesse sentido, a OMC, desde sua criação em 1995, “se opõe ao conceito de educação como bem público e como direito humano fundamental, a educação superior é concebida como serviço passível de regulação segundo a lógica econômica do livre comércio” (BORGES, 2009, p. 83). O foco maior da OMC está no ensino superior e obviamente os reflexos chegam na educação básica, consolidando cada vez mais o neoliberalismo na educação contemporânea. No entanto, o assunto é importante para nossa consciência educacional e política, nos instiga a saber mais e essa é uma investigação que não cabe aqui nesta tese. Aos interessados, indico as obras²⁵, como parte de introdução no tema. Dito isso, fecho este primeiro capítulo, convidando o(a) leitor(a) para a leitura do capítulo seguinte, no qual abordarei aspectos históricos das políticas públicas do ensino de arte, no contexto do século XX.

²⁵ SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira da Educação*. São Paulo, n. 26, mai-ago/2004; MARCONINI, Mário. *OMC, acordos regionais e o comércio de serviços: normativa internacional e interesse brasileiro*. São Paulo: Aduaneiras, 2003.

CAPÍTULO 2

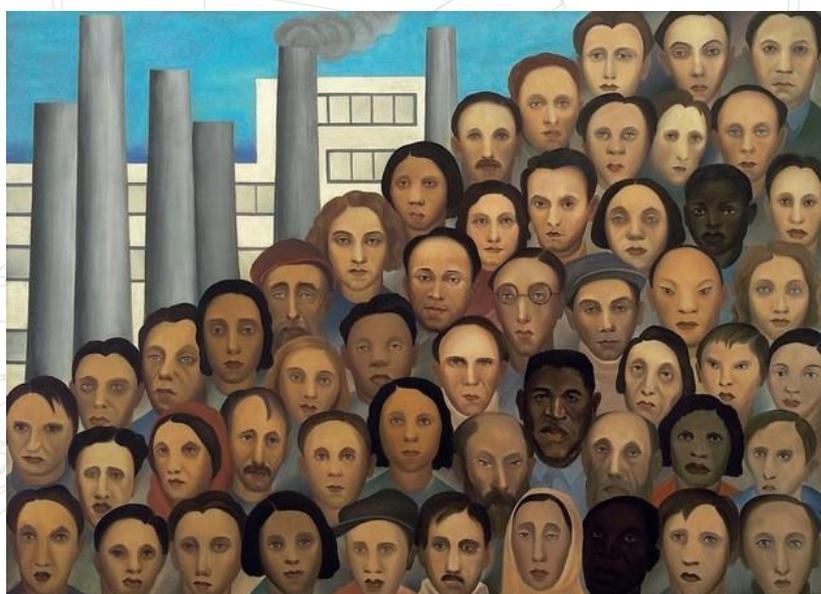
**ELEMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA ESTADUAL
BRASILEIRA NO SÉCULO XX
E O CONTEXTO DO ENSINO DE ARTE**

Figura 2 - Tarsila do Amaral, Operários, 1933. Óleo s/ tela, 150cm x 230cm.
Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo.
Palácio Boa Vista (Campos do Jordão, SP).

Em âmbito nacional, a educação básica²⁶ pública estadual brasileira foi valorizada tardiamente no século XX. Sobretudo, na etapa do ensino primário antigo (de 1ª a 4ª série). Durante todo o período colonial (1500-1822), pouca atenção se deu, por parte do poder público, à escolarização dos segmentos populares. Após a Independência, algumas medidas foram adotadas por parte da Corte. Entretanto, em 1834, o Ato Adicional em seu artigo 10 transferia para as Províncias a responsabilidade pelo ensino das primeiras letras. Ainda durante o Império (1822-1889) foi criada a primeira escola para formação de professores para o ensino das primeiras letras, em 1835 na cidade de Niterói, no mais pouco se fez. A principal preocupação da Monarquia estava voltada para o ensino secundário, com a criação de vários Liceus e Ateneus nas sedes das Províncias e no município da Corte (Rio de Janeiro), com a criação do Colégio Pedro II. Na prática nada muda, a preocupação central continua sendo a educação das elites. É com o início da República que o poder público volta-se para a instrução elementar, e cria grupos escolares, como irá ocorrer no estado de São Paulo, em 1892, com a Reforma Caetano de Campos. Entretanto, muito pouco foi feito, pois a estrutura agrária do país atravancava maiores avanços nessa área. Foram poucos os estados que conseguiram avanços significativos na educação popular. Apenas com a instalação da segunda República, também conhecida como a Era Vargas (1930-1960), que serão realizadas as reformas educacionais que permitiram ampliar em muito a educação primária e a adoção do ensino técnico profissional. Nesse período, tem papel importante o movimento dos educadores, que em 1932 lançam o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, documento que irá subsidiar os textos constitucionais de 1934 e 1946. Este último previa expressamente ser competência da União, a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Consolida-se o princípio de que a educação é direito de todos e é dever do poder público mantê-la; portanto, deve ser obrigatória e gratuita. Princípios estes que estarão presentes na primeira (1961) e na segunda (1996) LDBEN. É com a primeira que se dá a reorganização do ensino primário, secundário e técnico. Todavia, o golpe civil-militar de 1964 arquiva tanto a Constituição de 1946 como altera profundamente a LDBEN de 1961, dando também nova configuração ao ensino de

²⁶ Como já mencionado, a educação básica no Brasil é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21 da LDB 9.394/1996).

artes, agora nos ensinos de 1º e 2º graus. (logo mais retornarei acrescentando mais alguns elementos ao período que vai de 1930 a 1960, dada a importância que esse momento da história política brasileira teve para o desenvolvimento da educação em nosso país).

Entretanto, o ensino de Arte já vinha acontecendo oficialmente no país desde o Século XIX na Academia Imperial de Belas-Artes²⁷, a partir de 1826, com a chegada dos artistas da Missão Artística Francesa, para lecionarem Desenho. Ferraz e Fusari em *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*, lembram que a partir da década de 1950 “além do Desenho, faziam parte do currículo escolar as matérias de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais” (2009, p. 46). No entanto, o século XX descortinou-se com a situação de abandono da educação pública básica estadual brasileira, que continuava em curso, de tal modo que, nas palavras do autor Dermeval Saviani, em *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, “atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada” (1997, p. 5). Nesse contexto, não é difícil imaginar que a maior parte da população era composta de pessoas analfabetas e só começam a ter oportunidades na educação, com a modernização, isto é, com a força da industrialização e da urbanização do país, a partir das décadas de 1920 e 1930, na transição da primeira para a segunda república, como podemos ver a seguir.

2.1 A DÉCADA DE 1930, INÍCIO DA MODERNIZAÇÃO DO PAÍS

Com a modernização, a sociedade começa a se constituir, dividida por classes, quais sejam: a classe média urbana e a classe operária. Ambas cresceram à medida que a industrialização foi se expandindo. Tal modernização motivou pressões da sociedade mais esclarecida, que entendiam ser o analfabetismo uma vergonha nacional e fato inaceitável. Contexto este que motivou educadores a armarem luta para resolver a situação caótica que o setor vivia, reivindicando uma

²⁷Fundada em 1816, por Dom João VI, na cidade do Rio de Janeiro. Entre 1816 e 1822, sua nomenclatura inicial foi denominada Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. A partir de 1822 até 1889 passou a chamar-se de Academia Imperial das Belas Artes. Em 1890, Escola Nacional de Belas Artes e atualmente é unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

educação pública de qualidade. A luta obteve êxito e o autor Saviani a reitera, nos dando o seguinte panorama:

Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930, logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário (SAVIANI, 1997, p. 6).

As inquietações sociais, daquele período como por exemplo, a Revolução de 1930, foi um importante evento político que marcou o fim da República Velha iniciada entre 1889-1930. Vale a pena conhecer essa parte da nossa história mas, não cabe aqui uma explanação detalhada²⁸. Assim, o acontecimento de maior relevância acerca da educação foi a luta dos educadores em busca de uma educação pública de qualidade, que resultou num texto histórico escrito em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*²⁹. Tal documento ganhou respaldo positivo a partir da Constituição Federal de 1934. Com essa Constituição, o ensino primário, como já foi dito, ganha valor, de modo que pela primeira vez na história do Brasil, em seu Artigo 112, parágrafos 2º e 3º ficou estabelecido que “o ensino primário é obrigatório [...]; é gratuito o ensino nas escolas públicas primárias”. A Constituição seguinte, de 1937, manteve essa perspectiva e, no entanto, somente

²⁸ Aos interessados por essa literatura, indico as obras: CÂNDIDO, Antônio. *A Revolução de 1930 e a cultura*, São Paulo, Cebrap, 1984 e Fausto, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*, São Paulo, Brasiliense, 1972; BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

²⁹O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos. Seu redator principal foi Fernando de Azevedo. [...] Entre os 25 signatários restantes figuram os nomes de outros tantos educadores, cientistas e intelectuais, diretamente ligados ao movimento de modernização da educação, do ensino e da cultura no Brasil. São eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros (LEME, Pascoal. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. p.170,171,172 e 175).

na Constituição de 1946 aparece o termo “para todos”, conforme se lê em seu Artigo 166: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e no Artigo 168, Inciso I: “o ensino primário é obrigatório [...] e no Inciso II: “o ensino primário oficial é gratuito para todos”.

A obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário nas Constituições citadas não significou que, desde então, num toque de mágica, a educação pública passou a funcionar como se desejava. A falta de investimentos, os baixos salários dos professores, a falta de vagas e as precárias instalações ainda eram problemas e serem enfrentados. Muito trabalho e outros desdobramentos estavam por vir. Mais uma vez, Saviani nos ajudar a compreender esse quadro, ao afirmar que:

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (SAVIANI, 1997, p. 6).

Os reflexos da Constituição de 1946 surtiram efeito no avanço da modernização educacional do Brasil a partir do final da década de 1950. Vale esclarecer que em 1956 foi eleito presidente do Brasil, o médico Juscelino Kubitschek de Oliveira, que governou o país até 1961. Na visão da autora Ana Mae Barbosa, em *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*, a melhoria na qualidade da educação começa no período entre 1958 e 1963, no qual

a educação dá um passo decisivo em direção à sua emancipação. Fato este relacionado com a abertura política, social e econômica da sociedade na época. O presidente Juscelino Kubitschek (1957-1960) era apoiado pelos mais diferentes grupos políticos. [...] A industrialização desenvolveu outros setores da economia, gerando formas de emprego, mercadorias novas e expandindo a capacidade de consumo da população. Estabeleceu-se um clima de euforia. [...] Movimentos de valorização da cultura popular afloram em todo o país. [...] A educação participa desta mudança social e revigoração cultural. Em 1961 decretou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigida desde o começo da República (BARBOSA, 1982, p. 18-19).

O ensino de Arte nesse período, segundo Barbosa, ganha foco somente na educação superior devido a fundação da Universidade de Brasília em 1962, instituição que surge interessada em oferecer uma educação de cunho humanista e, nessa perspectiva, conforme a autora, “a arte-educação ocupou um lugar relevante na Universidade de Brasília. Tencionava-se começar a Escola de Educação a partir de um departamento de Arte-educação” (BARBOSA, 1982, p. 20). No entanto, repito, a Arte no ensino básico público, só ganha valor com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como veremos a seguir.

2.2 A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL (LDBEN) DE 1961

Para a elaboração e finalização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do Brasil, que propunha a democratização do ensino público, um longo percurso de tempo foi consumido. Piletti e Rossato em *Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar*, atenta para o fato de que somente “em 1961, após 13 anos de discussões no Congresso Nacional, marcadas por intensos debates entre defensores da escola pública e representantes das escolas particulares, foi aprovada a lei nº 4.024” (2010, p. 25) e assim, a primeira LDBEN nº 4.024 foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. Contudo, após todo esse tempo de debates, essa primeira LDBEN traz um retrocesso acerca da obrigatoriedade como podemos ver em seu Artigo 30:

Art. 30

Parágrafo único - Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrículas encerradas.

O referido artigo, como se vê, isenta o poder público de sua obrigação, que é assegurar a obrigatoriedade prescrito na mesma lei, em seu artigo anterior, o 27, como nele está descrito: “*O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos*”. Claramente se percebe a contradição entre o artigo 30 e o 27. Nas palavras da autora Otaíza de Oliveira Romanelli, em *História da Educação no Brasil*, “vê-se, portanto, que a preocupação central da lei quanto a obrigatoriedade da frequência à

escola primária, condição mínima básica para a existência de qualquer regime democrático, era praticamente nula” (2014, p. 187). E conclui:

Se atentarmos para o fato de que, na época, a maioria da população ativa da nação ganhava um salário que não era suficiente para a simples sobrevivência; que a parte não ativa da população adulta, assim o era por causa do desemprego e constituía um contingente superior à população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico ocupava a maior parte do território nacional e, finalmente, que, segundo dados do censo escolar de 1964 (portanto de 3 anos depois da vigência da lei), nesse ano, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não frequentavam escolas, em sua maioria por falta destas, a conclusão que se pode chegar, quanto ao artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la. Por que esse descaso para com a educação popular? (ROMANELLI, 2014, p.187).

Apesar dessas inconsistências acerca da obrigatoriedade, a educação básica pública do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1946 e implementada pela LDBEN de 1961, avançou. Saiu da situação frágil que enfrentava desde o século XVIII como mencionado e passou a ser legalizada, formatada num único documento normativo, constando todos os níveis e modalidades do ensino básico da seguinte forma:

O ensino primário passou a ter quatro séries anuais obrigatórias (para crianças de sete anos ou mais), acrescidas de duas séries facultativas, que prepararia o aluno para o ingresso no ensino médio. Este duraria sete anos e seria ministrado em dois ciclos: o ginásial (de quatro anos) e o colegial (de três anos), que abrangia os ramos secundários (clássico e científico), técnico (industrial, comercial e agrícola) e normal (formação de professor para o ensino primário e pré-primário). (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 25).

Portanto, temos aí elementos da nossa primeira LDBEN, propondo a tão desejada democratização do ensino público no Brasil, motivada pelas lutas de educadores e demandas sociais de décadas anteriores. No texto da Lei, o ensino de arte aparece de modo superficial como podemos ver abaixo, nos Artigos que tratam dessa área do conhecimento:

Artigo 25:

O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Artigo 26:

Parágrafo único: os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Artigo 38:

Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: IV - atividades complementares de iniciação artística.

Apesar da superficialidade, a Arte passa a ter lugar no currículo escolar de forma mais consistente na educação básica brasileira. No entanto, três anos após a promulgação, o campo político entra em intensa turbulência e instabilidade econômica³⁰ resultando no golpe de estado. O poder político central é ocupado por uma aliança civil-militar, que aos poucos vai se transformando numa verdadeira ditadura militar e que conta com o apoio de setores conservadores da sociedade civil. Essa aliança, ao chegar ao poder sem encontrar resistência, pelo menos inicialmente, rompe com a política nacional-desenvolvimentista que vinha sendo executada desde o segundo governo Vargas (1951-1954) e que no governo João Goulart (1961-1964) se propunha realizar as reformas de base (agrária, urbana e universitária), aliás, não realizadas até os dias atuais. Para Saviani, em História das ideias pedagógicas no Brasil,

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. Destaque-se que esse fenômeno da ruptura política para a preservação da ordem socioeconômica foi constantemente proclamado pelos discursos políticos proferidos por ocasiões das comemorações cívico-militares ao longo dos vinte anos da ditadura. Nesses discursos era uma constante a seguinte temática: as Forças Armadas levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições (SAVIANI, 2010, p. 364).

Ao manter a continuidade do plano socioeconômico do governo deposto, os militares seguiram a doutrina da interdependência - ideologia que visava conservar as relações do Brasil com o mundo ocidental liderado pelos Estados Unidos em oposição ao fantasma do comunismo ocidental. Conforme Saviani (2010), sua

³⁰ O quadro de turbulência política se desenhava desde 1961, quando em 31 janeiro daquele ano, Jânio Quadros eleito, assume a presidência do Brasil. Porém, em 25 de agosto do mesmo ano, seis meses após sua posse, renunciou ao cargo. Fato que culminou em, no período de agosto de 1961 a março de 1964, o país ter tido três presidentes: Jânio Quadros (31/01 a 25/08/1961); Ranieri Mazzilli (25/08 a 07/09/61); João Goulart (07/09/61 a 02/04/1964) e seis ministros da fazenda. A economia se estagnou, chegando à beira da hiperinflação.

máxima, nas palavras do general Juracy Magalhães³¹ foi a seguinte: “não existe mais independência; O que existe é interdependência; o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”. Em outras palavras, o Ocidente precisa do Brasil e o Brasil depende do Ocidente, um depende do outro. Tal vínculo com os Estados Unidos, fez com que os militares não só mantivessem como também aperfeiçoassem, naquele momento, a política ideológica capitalista de modelo associado-dependente.

A ideologia capitalista então adotada pelos militares, tem suas raízes no período moderno, na teoria da ciência econômica de Adam Smith³² e mais tarde em teóricos do crescimento econômico entre eles: Jacob Mincer (1958), Theodore William Schultz (1964) e Gary Stanley Becker (1964), os quais fundamentam a teoria do capital humano, vista no capítulo anterior. Essa teoria, conforme afirmam Viana e Lima, em *Capital humano e crescimento econômico*:

Busca entender os principais fatores e mecanismos que determinam o crescimento econômico, procurando justificar seu desequilíbrio entre países e regiões. [...] A teoria do capital humano relata que a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico (VIANA; LIMA, 2010, p. 137, 138).

O desenvolvimento da economia do país era o objetivo fundamental dos militares e a educação deveria ser parceira no sentido de produzir capital humano. No entanto, a constituição vigente conflitava com esses ideais educacionais militares de governar o país. Para resolver o entrave, criaram os atos institucionais³⁴. Além disso, para deixar o caminho mais livre, aprovaram no dia 24 de janeiro de 1967, uma nova Constituição que legalizou e institucionalizou a ditadura militar, um regime político de exceção, cujas garantias individuais e sociais eram restritas.

³¹O general Juracy Montenegro Magalhães foi embaixador do Brasil nos Estados Unidos no Governo Castelo Branco, depois ministro da justiça e ministro das Relações Exteriores.

³² Adam Smith (1723-1790), filósofo e economista britânico nascido na Escócia. Sua obra mais famosa é *A Riqueza das Nações*, publicada pela primeira vez em Londres, em 1776.

³⁴ Durante o regime militar no Brasil, os Atos Institucionais (AI), 17 no total, foram normas e decretos, elaborados no período de 1964 a 1969. Para o governo, os atos, objetivavam combater a corrupção e a subversão. Tinham poder acima da Constituição, o AI-5 foi o mais linha dura. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>. Acesso em: 16 jan. 2019.

Com a nova Constituição, os militares entenderam que “a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações” (SAVIANI, 2010, p. 365) de criação de mão de obra. O instrumento utilizado para o sucesso do projeto, foi rever a LDBEN vigente e alterá-la. A ideia não foi alterar as diretrizes principais da LDBEN vigente, mas, apenas as bases organizacionais. “Tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (Idem, p. 364). Com esse desejo, a primeira medida veio por meio de dois documentos, a saber: o decreto 464, de 11 de fevereiro de 1969, instituindo a reforma universitária e, o mais significativo para o nosso estudo, que foi o Parecer 252/69³⁵, do Conselho Federal de Educação, que introduziu no curso de pedagogia, as habilitações específicas.

Essas habilitações, constituíram a divisão do curso de pedagogia em dois blocos autônomos, sendo um para as disciplinas dos fundamentos da Educação (o bloco pedagógico reservado ao professor) e o outro para as habilitações específicas (o bloco técnico-administrativo de elaboração, concepção e planejamento, reservado ao técnico em educação). A divisão do trabalho escolar, adverte Michalovicz, em *CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola*, “contribuiu sobremaneira para a consolidação do caráter tecnicista e pragmático da atuação do profissional em educação, e mais especificamente do docente”. (MICHALOVICZ, 2015, p. 13997). O caráter técnico deu luz para alterarem a LDB em vigor. Foi com essa perspectiva que os militares criaram o tecnicismo para a educação básica, por meio da Lei 5.692 de 1971, como veremos a seguir.

2.3 A LEI Nº 5.692 DE 1971

Dois anos após a reforma universitária, o governo resolveu reformular a LDB de 1961. Para isso editou a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, aprovando com esta a “tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2010, p. 365). O tecnicismo tem como base os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, cujo

³⁵ O Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação foi elaborado pelo Conselheiro Valnir Chagas.

objetivo é obter o máximo de resultados positivos com o mínimo de prejuízo. Sua origem vem do modelo econômico adotado pelos militares.

A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e esforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2010, p. 367-369).

A pedagogia tecnicista se manteve oficialmente na educação brasileira por mais de vinte anos, mesmo com a redemocratização do Brasil³⁶ e com o término da ditadura militar em 1985. Para o ensino de arte, a lei estabeleceu em seus artigos:

³⁶ **A redemocratização do Brasil** foi o processo gradual e negociado de restauração da democracia e do estado de direitos civis dos cidadãos, após a ditadura militar. Antecede a isso a grave crise econômica como, por exemplo, a alta do custo do petróleo, insustentável taxa de juros internacionais, crescimento da dívida externa e hiperinflação que o país enfrentava entre 1974 e 1979 no governo do presidente Ernesto Geisel. Nesse contexto, este presidente, em busca de reconquistar o apoio da sociedade anuncia uma "distensão lenta, gradual e segura" do regime autoritário em direção à democracia concretizada com o presidente seguinte. A redemocratização iniciou-se, portanto, na gestão do general João Baptista Figueiredo, o último presidente do período da ditadura militar, que governou o país de 1979 a 1985. Figueiredo chegou ao poder jurando fazer "deste país uma democracia". E assim o fez, concedeu anistia ampla, geral e irrestrita aos políticos cassados com base em atos institucionais, permitindo o retorno ao Brasil dos exilados pelo Regime Militar; em 1979, modificou a legislação partidária e eleitoral e restabeleceu o pluripartidarismo. Seu partido, a Arena, transformou-se no Partido Democrático Social (PDS), e ao MDB foi acrescentada a palavra 'Partido', tornando-se o PMDB. Outras agremiações foram criadas, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), de esquerda, o Partido Popular (PP) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de centro-direita. Alguns partidos, como o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), ainda permaneciam proibidos. A crise econômica do período agravava-se, como, também, a inflação e recessão. Isso motivou o crescimento dos partidos de oposição e o fortalecimento dos sindicatos e entidades de classe. Houve muitas resistências por parte de militares e civis que se opunham à reabertura democrática. Exemplos disso ocorreram entre 1980 e 1981, com prisões de líderes sindicais da região do ABC paulista, entre eles Luís Inácio Lula da Silva, presidente do recém-criado Partido dos Trabalhadores (PT), atentados terroristas na sede da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e no centro de convenções do Rio centro, no Rio de Janeiro; em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre, atentados às bancas de jornal, entre outros. A situação caótica motivou a formação de um movimento suprapartidário em favor da aprovação da emenda constitucional, proposta pelo deputado federal matogrossense Dante de Oliveira, que restabelece a eleição direta para a Presidência da República. A campanha das Diretas espalha-se em grandes comícios, passeatas e manifestações por todo o país. Em 25 de janeiro de 1984, na Praça da Sé, no centro da cidade de São Paulo, dia do aniversário da cidade, foi realizado o primeiro grande comício da campanha por eleições diretas para presidente, organizado por Franco Montoro, então governador paulista. Participaram também diversos partidos políticos de oposição, além de lideranças sindicais, civis e estudantis. Em 15 de janeiro de 1985, o governador de Minas Gerais Tancredo Neves foi eleito Presidente da República pelo Colégio Eleitoral, com José Sarney como vice-presidente. Tancredo, porém, foi internado em Brasília um dia antes da cerimônia de posse. Foi submetido a várias

Art. 1º

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Artigo 7º

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969.

Além dos artigos supracitados, emitiu também, em 1977, o parecer nº 540, de autoria dos Conselheiros Edília Coelho Garcia e Amaury Pereira Muniz, cujo objetivo foi reafirmar a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos. A obrigatoriedade e o tecnicismo da Lei 5.692/71 tornou-se objeto de crítica por parte de importantes educadores brasileiros, como veremos nas citações seguir. Ana Mae Barbosa, por exemplo, em *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*, afirma:

Esta lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964-1983). (BARBOSA, 1998, p. 9).

Rosa Iavelberg, em sua obra: *Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores*, diz: "a escola tecnicista visava preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Acreditava na neutralidade científica e enfatizava o uso de manuais, módulos, tecnologia educacional e autoinstrução (dirigida)" (IAVELBERG, 2003, p. 115). Essa mesma autora ainda acrescenta que aprender a fazer "era uma orientação forte da proposta. O professor era responsável pela eficiência e eficácia do ensino. Seu papel era técnico, "neutro" e "imparcial". O enfoque era diretivo" (idem, ibidem). Ivone Richter, em *Histórico da Faeb: Uma Perspectiva Pessoal*, ressalta:

cirurgias, mas seu estado de saúde só se agravou. Tancredo faleceu em 21 de abril de 1985 na cidade de São Paulo. José Sarney assumiu a Presidência no dia 15 de março, dando fim a 21 anos de ditadura militar no Brasil. Mas a redemocratização só foi completa com a promulgação da nova Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, quando Jose Sarney era o atual presidente da república.

Esta Lei colocou um sério problema para o ensino da arte, pois além de tratar a arte como uma mera atividade na escola, ainda interferia desastrosamente na formação do professor de arte, através das licenciaturas curtas em educação artística (RICHTER, 2008, p. 323).

Finalmente e não menos importante, cito outras três autoras: Martins, Picosque e Guerra em *a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, também ao desaprovarem o tecnicismo, observam que:

uma série de desvios vem comprometendo o ensino da arte. Ainda é muito comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias” [...] Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar o conteúdo de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhos” para aprender a contar (1998, p.12).

As críticas apontavam que tanto o tecnicismo quanto a polivalência no ensino de Artes e na educação mais ampla precisavam ser extintos. Assim, também, a necessidade de mudanças de perspectiva da educação vigente. Tais críticas ganharam forças na década de 1980. Uma vez que

No âmbito de alguns governos estaduais que a partir de 1983 passam a ser dirigidos por políticos que vinham das fileiras da luta política contra a ditadura militar, quer nos parecer que prevalecia uma concepção de Estado do tipo Gramsciana, na qual se acredita que, no interior do aparato estatal e especificamente no campo da educação, haja um embate permanente entre forças que querem alargar o espectro da participação popular, ampliando as oportunidades educacionais para os setores menos favorecidos da população (PALMA FILHO, 2018, p. 33).

Mais adiante, complementa o autor:

Nesse sentido, o movimento que se inicia a partir de alguns governos estaduais, particularmente, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, e Rio de Janeiro busca ampliar as oportunidades educacionais, pensando o processo educacional comprometido não mais com o local de trabalho, mas sim com o avanço da democracia e da igualdade, ou seja, atrelando a escola ao processo educacional formativo do cidadão (PALMA FILHO, 2018, p. 33).

Entretanto, a intenção de mudanças só será explicitada com a Constituição Federal de 1988, a Constituição cidadã, por expressar um avanço democrático em relação às demais constituições brasileiras, no que se refere à ampliação dos direitos individuais e sociais e da participação política direta dos diversos segmentos da sociedade. Em seu artigo 205 traz o seguinte texto:

Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por esse Artigo, percebe-se que a Constituição acolheu “boa parte das reivindicações dos setores educacionais comprometidos com uma educação voltada para formação do cidadão” (PALMA FILHO, 2018, p. 33). Diante da Constituição, inicia-se uma série de debates, para a criação do texto da então futura nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, que duraram oito anos, os quais resultaram em duas propostas distintas, quais sejam, havia a proposta que ficou conhecida como o Projeto Jorge Hage³⁷, construída com a ajuda de educadores, pesquisadores, aberto à sociedade civil e organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)³⁸, cuja preocupação focava os mecanismos de controle social do sistema de ensino, com “crítica ao modelo de educação e de formação nos moldes da racionalidade técnica e produtiva” (MARTINS; ALMEIDA, 2016, p. 2) vigente. No entanto, “[...] a derrota das forças comprometidas com essa visão nas eleições presidenciais de 1989 praticamente arquivava o texto constitucional” (PALMA FILHO, 2018, p.33). Isso ocorreu porque havia a outra proposta, de modelo neoliberal, elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, articulada com o poder executivo através do MEC. Essa proposta previa uma estrutura de educação mais centrada nas mãos do governo. Entre os dois textos, o aprovado foi o dos senadores, que contou com forte apoio do governo de Fernando Henrique Cardoso, nos últimos anos da tramitação no Congresso Nacional. E assim, a nova LDB de 1996 é aprovada, como veremos na sequência.

2.4 A SEGUNDA LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL (LDBEN) DE 1996

³⁷Jorge Hage Sobrinho, é um magistrado, professor e político brasileiro, baiano da cidade de Itabuna. Foi prefeito de Salvador (1975-1977), Deputado estadual (1983) e federal (1987) pela Bahia, ministro-chefe da Controladoria-Geral da União (CGU), (2013-2015) órgão do Governo Federal responsável pela defesa do patrimônio público, transparência e combate à corrupção. Em 2010, escreveu o livro *Governo Lula e o Combate à Corrupção*.

³⁸Um movimento que perpassou as décadas de 1980, 1990, 2000 e continua a sua defesa e seu horizonte por políticas públicas de formação humana em detrimento de políticas públicas para formação de recursos humanos (MARTINS; ALMEIDA, 2016, p. 2).

De viés neoliberal, o texto da nova LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, resulta do projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro e atende aos propósitos do Banco Mundial e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Desta forma, desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada pela LDB 9.394/96, de inspiração absolutamente neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica. Mesmo após dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003/06 e 2007/10), o modelo de educação brasileira não sofreu qualquer tipo de mudança profunda e/ou significativa. Ao contrário, as instituições de ensino continuam sujeitas a índices de avaliação de desempenho, em troca de investimentos (ALVES, 2011, p. 11-12).

Apesar da consistente crítica acima, o ensino de Arte na nova LDB avança. No Artigo 26, a Arte passa a ser componente curricular obrigatório, e garante o ensino de suas quatro linguagens, como se vê a seguir:

Art. 26

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º 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.

Esse Artigo 26 nos revela que a luta dos educadores mencionada anteriormente surtiu efeito positivo e conquistou a manutenção da obrigatoriedade e, nesse sentido, explicam Ferraz e Fusari, o § 2º define o ensino de arte como: “área de conhecimento obrigatório em toda a educação básica e compete aos órgãos públicos como conselhos, secretarias de educação e escolas tratarem de sua melhor inserção no currículo escolar” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58). O parágrafo 6º formaliza a melhoria da qualidade do ensino de arte, citando as quatro linguagens da área, a serem ministradas no componente curricular. Entretanto, para a LDB ser posta em prática curricular, o Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), elaborou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

2.5 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Os PCN formatam um documento, “com assessoria do psicólogo espanhol César Coll Salvador, um dos mentores da reforma educacional realizada na Espanha” (PALMA FILHO, 2018, p. 88), cuja finalidade foi servir de referencial para a reelaboração da proposta curricular e sistematizar o ensino de arte e das outras áreas de conhecimento no país, independentemente das diferenças regionais. A primeira formatação dos PCN foi lançada em 1997 para o Ensino Fundamental I - da 1ª a 4ª série³⁹ e em 1998, para o Ensino Fundamental II - da 5ª a 8ª série⁴⁰, ambos em dez volumes, a saber:

Um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; - seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; - três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997, p. 9).

De espírito tecnicista, a concepção curricular dos PCN se aproxima

do paradigma técnico linear de Tyler. Claro que sem os acréscimos e reducionismos behavioristas, mas que nem por isso deixa de ser um modelo curricular com enfoque sistêmico e organizado no formato curricular proposto por Ralph Tyler (PALMA FILHO, 2018, p. 88).

Mais adiante, adverte este autor:

O MEC assumiu claramente um modelo pedagógico, no caso, que se convencionou chamar de construtivismo, contrariando dispositivos constitucionais, uma vez que a Carta Magna de 1988 fala em pluralismo de ideias e métodos pedagógicos. [...] cabe verificar se, de fato, estamos diante de parâmetros curriculares, ou de um currículo pronto e acabado, que facilmente poderá vir a ser transformado num receituário retirado dos livros didáticos PALMA FILHO, 2018, p. 89).

No entanto, ainda este mesmo autor sinaliza para um aspecto positivo:

³⁹ Em 2010, com a Lei 11.274, todo o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos. Assim, o Ensino Fundamental passou a ser do 1º ao 5º ano.

⁴⁰ Em 2010, com a Lei 11.274, todo o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos. Assim, o Ensino Fundamental II, passou a ser do 6º ao 9º ano.

Um elemento inovador na proposta dos PCN refere-se ao desenvolvimento dos chamados Temas Transversais, que deverão ser tratados pelo projeto pedagógico da escola em articulação com as áreas curriculares. O fato de o MEC enunciar os temas Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, não esgota as possibilidades a serem contempladas pela escola. Assim é que outros temas poderão emergir em razão de contexto local (PALMA FILHO, 2018, p. 93-94).

Enquanto referenciais curriculares os PCN propõem-se a adaptá-los à realidade plural e cultural de cada região do Brasil; “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PALMA FILHO, 2018, p. 6). E nesse sentido:

Criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5, texto destinado ao professor).

Mantendo o mesmo paradigma técnico linear de Tyler, o governo instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, cujo desdobramento se deu no lançamento dos PCN para esse nível de ensino, no ano de 2000, observando as seguintes proposições:

Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino. Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. [...] Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação** (PCN-Ensino Médio, bases legais, 2000, p. 5, grifo do autor⁴¹).

Tais proposições

podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização. [...] Desconsidera-se que a contextualização é um dos processos de formação das competências

⁴¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> acesso em 20 jan. 2018.

necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico. Ainda que esse mundo seja muito diferenciado em relação ao início do século XX, quando foram produzidas as principais teorias da eficiência social, permanece a finalidade de submeter a educação ao mundo produtivo. Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes (LOPES, 2002, p. 389, 395).

Esta mesma autora finaliza, alertando, que é uma proposta curricular

que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos (LOPES, 2002, p. 396).

Questões como essas, supracitadas pelos autores, comprovam a conservação do pensamento hegemônico nos currículos da educação brasileira e, tal hegemonia, somada com “políticas adotadas na área econômica, por exemplo, que resultam no empobrecimento da população, acabam por repercutir negativamente sobre o desempenho escolar” (PALMA FILHO, 2018, p. 177). Desse modo, configura-se obviamente, a manutenção da desigualdade educacional e social tão crônica no país.

E, a título de exemplo, apresento comprovações empíricas da década de 1990, retiradas e disponíveis no documento de título “A Educação do Brasil na década de 90: 1991-2000” do INEP/MEC. Optei por não mostrar uma longa estatística de todo o século XX e em vez disso, uma mostra apenas dessa década, com dados referentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, subdivididos em: dados gerais do Brasil e de suas Regiões Geográficas (Região Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste). Essa amostra nos leva à conclusão óbvia de que, quanto mais recurso se investe na educação, em determinado tempo e região, maior resultado se obtém. E por serem dados genéricos, o ensino de Arte não aparece em sua especificidade. No entanto, está neles, diluído. Vamos a eles.

2.6 DADOS ESTATÍSTICOS DE 1991-2000

A primeira Tabela 1 e seus respectivos gráficos 1-A e 1-B, a seguir, nos dão um panorama dos números de Estabelecimentos no Brasil destinados a atender o Ensino Fundamental e Ensino Médio da década de 1990.

Tabela 1 – Número de estabelecimentos para o ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil

Regiões Geográficas Ensino Fundamental e Médio	1991	1994	Variação em %	1996	Variação em %	1998	Variação em %	2000	Variação em %	Variação Final %
Brasil	205.501	212.567	3,4%	210.980	-0,7%	205.095	-2,8%	200.960	-2,0%	-2,2%
Ensino Fundamental	193.681	198.018	2,2%	195.767	-1,1%	187.493	-4,2%	181.504	-3,2%	-6,3%
Ensino Médio	11.820	14.549	23,1%	15.213	4,6%	17.602	15,7%	19.456	10,5%	64,6%
Norte	21.730	25.473	17,2%	26.292	3,2%	27.448	4,4%	26.746	-2,6%	23,1%
Ensino Fundamental	21.146	24.643	16,5%	25.379	3,0%	26.280	3,6%	25.437	-3,2%	-20,3%
Ensino Médio	584	830	42,1%	913	10,0%	1.168	27,9%	1.309	12,1%	124,1%
Nordeste	91.740	93.436	1,8%	94.783	1,4%	93.475	-1,4%	92.083	-1,5%	0,4%
Ensino Fundamental	88.820	90.010	1,3%	91.105	1,2%	89.158	-2,1%	87.267	-2,1%	-1,7%
Ensino Médio	2920	3.426	17,3%	3678	7,4%	4.317	17,4%	4.816	11,6%	64,9%
Sudeste	43.581	48.055	10,3%	46.365	-3,5%	46.144	-0,5%	46.675	1,2%	7,1%
Ensino Fundamental	38.313	41.421	8,1%	39.623	-4,3%	38.478	-2,9%	38.110	-1,0%	-0,5%
Ensino Médio	5.268	6.634	25,9%	6.742	1,6%	7.666	13,7%	8.565	11,7%	62,6%
Sul	35.797	32.354	-9,6%	31.161	-3,7%	26.408	-15,3%	24.489	-7,3%	-31,6%
Ensino Fundamental	33.753	29.980	-11,2%	28.650	-4,4%	23.536	-17,8%	21.409	-9,0%	-36,6%
Ensino Médio	2.044	2.374	16,1%	2.511	5,8%	2.872	14,4%	3.080	7,2%	50,7%
Centro-Oeste	12.653	13.249	4,7%	12.379	-6,6%	11.620	-6,1%	10.967	-5,6%	-13,3%
Ensino Fundamental	11.649	11.964	2,7%	11.010	-8,0%	10.041	-8,8%	9.281	-7,6%	-20,3%
Ensino Médio	1.004	1.285	28,0%	1.369	6,5%	1.579	15,3%	1.686	6,8%	67,9%

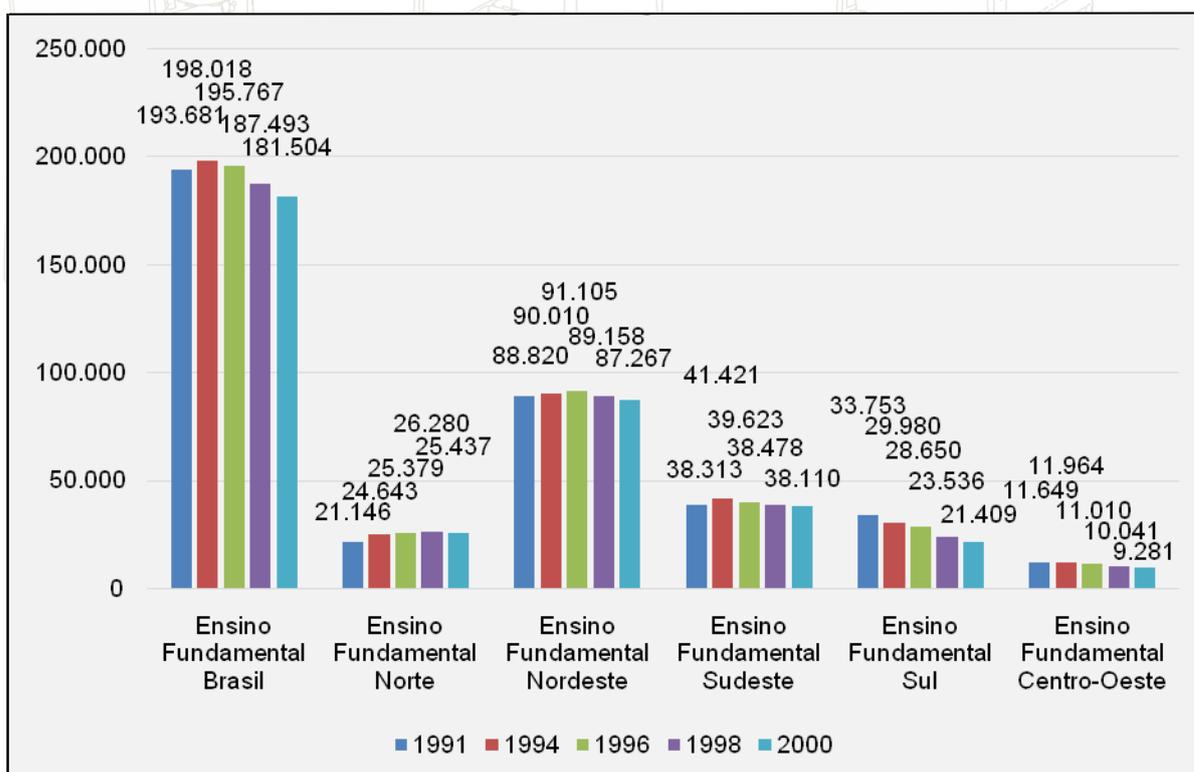
Fonte: MEC/INEP⁴²

Esta Tabela 1 acima mostra que, de modo geral, o Brasil, entre o ano de 1991 e 2000, registrou uma variação percentual de -2,2% de estabelecimentos, para

⁴² Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 10 jan. 2019. Notas: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino. Inclui todos os estabelecimentos de ensino em atividade na Educação Básica ou na Educação Superior. Inclui todos os estabelecimentos de Ensino Especial exclusivamente especializados ou aqueles com Classes Especiais. m 1994, a informação de Pré-escola incluía as Classes de Alfabetização. Em 2000, nove IES não responderam ao Censo da Educação Superior.

atender o Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, a Região Norte, obteve 21,3%, a Nordeste 0,4%, a Sudeste 7,1%, a Sul -31,6% e a Centro-Oeste -13,3%. Ou seja, Norte e Sudeste registram mais estabelecimentos do que a Nordeste, Sul e Centro-Oeste. A Tabela mostra ainda, a variação ocorrida de um ano para outro.

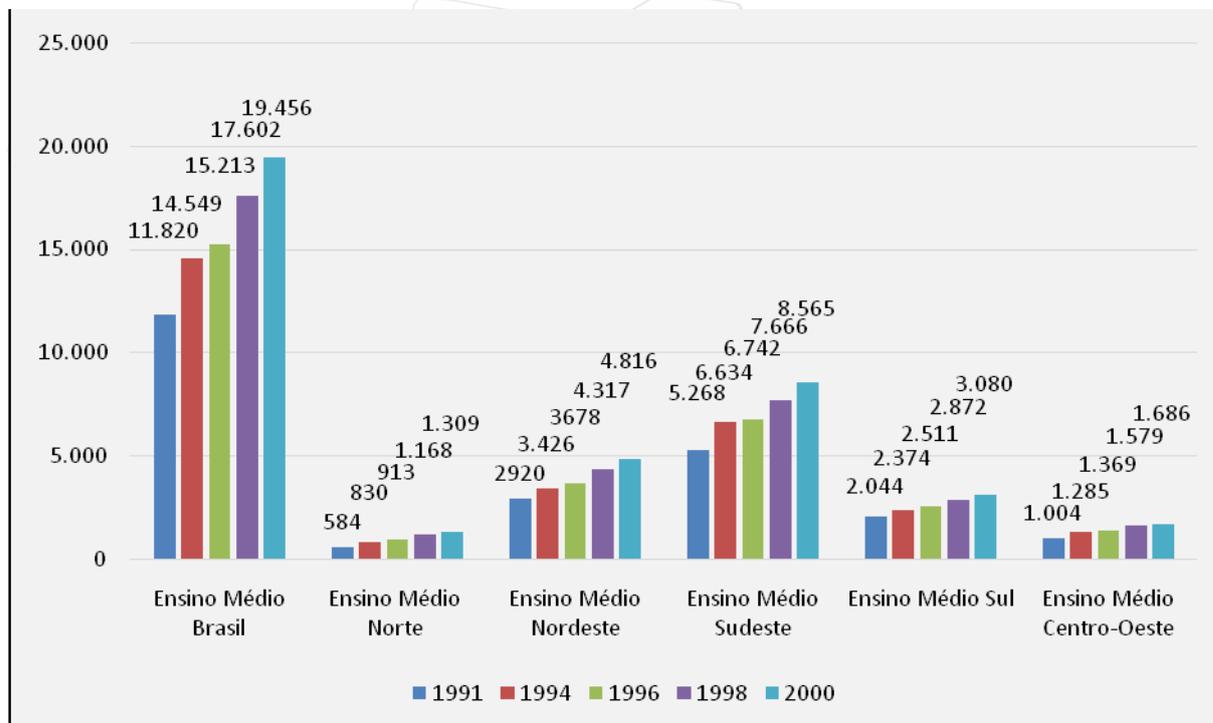
Gráfico 1-A – Número de Estabelecimentos no Brasil para o Ensino Fundamental do período 1991-2000, por Regiões geográficas



Fonte: Autoria própria.

Este gráfico 1-A, especifica o Ensino Fundamental e revela que na década de 1990, o ano em que se ofereceu o maior número de estabelecimentos neste nível de ensino no Brasil ocorreu em 1994. Na sequência decrescente do número de estabelecimentos, vieram os anos de 1996, 1991, 1998 e 2000. A Região que mais disponibilizou tais estabelecimentos para esse nível de ensino foi o Nordeste, com o pico máximo de 91.105 estabelecimentos, em 1996. Na sequência decrescente aparecem o Sudeste com 41.421 estabelecimentos, em 1994, o Sul com 33.753 em 1991, o Norte com 26.280 em 1998 e o Centro-Oeste com 11.964 em 1994.

Gráfico 1-B – Número de Estabelecimentos no Brasil para o Ensino Médio no período 1991-2000 por Regiões geográficas



Fonte: Autoria própria.

Quanto ao Ensino Médio, o gráfico acima, 1-B, revela que na década de 1990, o número de estabelecimentos para este nível de ensino no Brasil, foi maior no ano de 2000 e na sequência decrescente do número de estabelecimentos aparecem os anos de 1998, 1996, 1994 e 1991. A Região que mais ofereceu o Ensino Médio foi o Sudeste, com o maior número, qual seja, 8.565 estabelecimentos no ano de 2000. Na sequência decrescente de estabelecimentos aparece o Nordeste, o Sul, Centro-Oeste e o Norte.

Desses estabelecimentos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, veremos a seguir, na Tabela 2 e em seu respectivo gráfico 2-A, o número de matrículas iniciais por faixa etária no Brasil e em suas respectivas Regiões Geográficas.

Tabela 2 – Ensino Fundamental no Brasil e regiões geográficas – Número de matrículas por faixa etária – 1991/2000

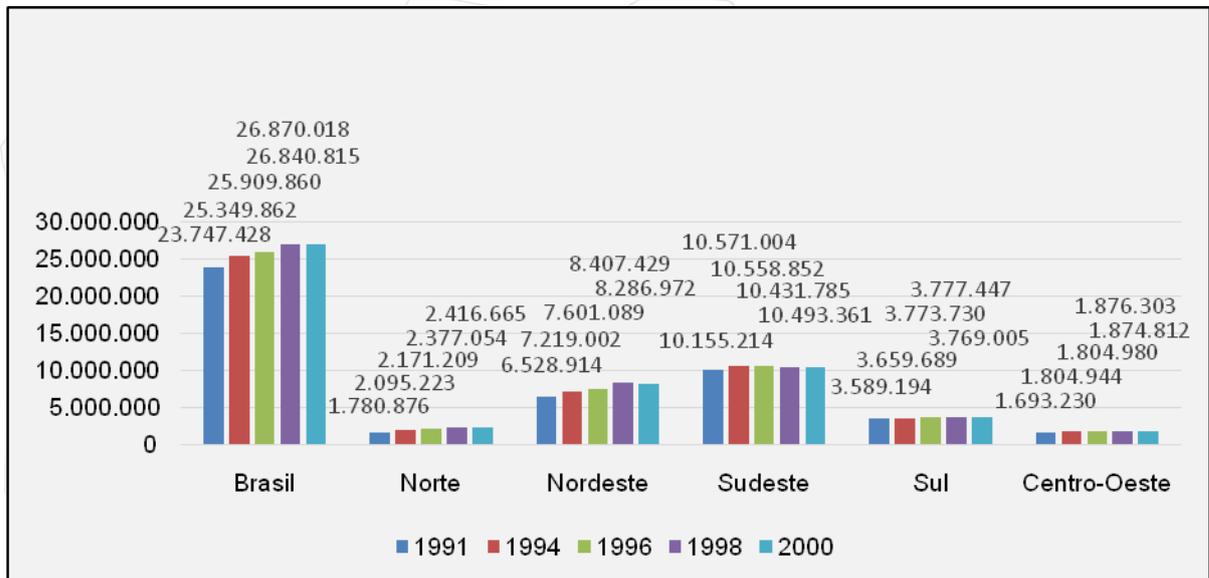
Regiões Geográficas e Faixa Etária	1991	1994	Variação em %	1996	Variação em %	1998	Variação em %	2000	Variação em %	Variação Final %
Brasil	23.747.428	25.349.862	6,7%	25.909.860	2,2%	26.870.018	3,7%	26.840.815	-0,1%	13,0%
7 a 10 anos	12.329.492	12.491.256	1,3%	12.236.300	-2,0%	12.880.056	5,3%	12.783.845	-0,7%	3,7%
11 a 14 anos	11.447.936	12.858.606	12,3%	13.673.560	6,3%	13.989.962	2,3%	14.056.970	0,5%	22,8%
Norte	1.780.876	2.095.223	17,7%	2.171.209	3,6%	2.377.054	9,5%	2.416.665	1,7%	35,7%
7 a 10 anos	895.019	1.016.979	13,6%	981.334	-3,5%	1.147.410	16,9%	1.190.666	3,8%	33,0%
11 a 14 anos	885.857	1.078.244	21,7%	1.189.875	10,4%	1.229.644	3,3%	1.225.999	-0,3%	38,4%
Nordeste	6.528.914	7.219.002	10,6%	7.601.089	5,3%	8.407.429	10,6%	8.286.972	-1,4%	26,9%
7 a 10 anos	3.100.444	3.359.301	8,3%	3.404.791	1,4%	3.944.146	15,8%	3.840.304	-2,6%	23,9%
11 a 14 anos	3.428.470	3.859.701	12,6%	4.196.298	8,7%	4.463.283	6,4%	4.446.668	-0,4%	29,7%
Sudeste	10.155.214	10.571.004	4,1%	10.558.852	-0,1%	10.431.785	-1,2%	10.493.361	0,6%	3,3%
7 a 10 anos	5.411.397	5.307.616	-1,9%	5.071.522	-4,4%	4.945.662	-2,5%	4.982.012	0,7%	-7,9%
11 a 14 anos	4.743.817	5.263.388	11,0%	5.487.330	4,3%	5.486.123	0,0%	5.511.349	0,5%	16,2%
Sul	3.589.194	3.659.689	2,0%	3.773.730	3,1%	3.777.447	0,1%	3.769.005	-0,2%	5,0%
7 a 10 anos	2.013.416	1.919.310	-4,7%	1.915.972	-0,2%	1.931.578	0,8%	1.864.752	-3,5%	-7,4%
11 a 14 anos	1.575.778	1.740.379	10,4%	1.857.758	6,7%	1.845.869	-0,6%	1.904.253	3,2%	20,8%
Centro-Oeste	1.693.230	1.804.944	6,6%	1.804.980	0,0%	1.876.303	4,0%	1.874.812	-0,1%	10,7%
7 a 10 anos	879.216	888.050	1,0%	862.681	-2,9%	911.260	5,6%	906.111	-0,6%	3,1%
11 a 14 anos	814.014	916.894	12,6%	942.299	2,8%	965.043	2,4%	968.701	0,4%	19,0%

Fonte: MEC/INEP⁴³

Com relação ao número de matrícula do Ensino Fundamental, a Tabela 2 mostra que o Brasil, entre o ano de 1991 e 2000, registrou uma variação percentual de -13,0% no número de matrículas iniciais por faixa etária entre 7 e 14 anos. No entanto, a Região Norte obteve 35,7%, a Nordeste 26,9%, a Sudeste 3,3%, a Sul - 5,0% e a Centro-Oeste 10,7%. Ou seja, Norte e Nordeste registraram os maiores números de matrículas e na sequência vieram Centro-Oeste, Sul e Sudeste. A Tabela mostra ainda, a variação registrada de um ano ao outro.

⁴³Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/48678>. Acesso em: 10 jan. 2019. Nota: Até o ano de 1995 o Censo Escolar perguntava a idade do aluno, após este ano passou a perguntar o ano de nascimento do aluno.

Gráfico 2-A - Ensino Fundamental no Brasil - Regiões Geográficas – Matrícula Inicial por Faixa Etária de 7 a 10 e de 11 a 14 anos



Fonte: Autoria própria.

Neste gráfico 2-A, podemos ver que na década de 1990, no Brasil, houve mais matrículas na faixa etária compreendida entre os 7 e 14 anos, qual seja, no Ensino Fundamental no ano de 1998; seguindo a sequência decrescente do número de matrículas nos anos de 2000, 1996, 1994 e 1991. Nas Regiões Geográficas, a Região Sudeste foi a que mais matriculou e na sequência decrescente aparecem o Nordeste, Sul, Norte e o Centro-Oeste.

Quanto ao número de matrículas inicial por faixa etária do Ensino Médio, no Brasil e em suas respectivas Regiões Geográficas, veremos a seguir, na Tabela 3 e em seu respectivo gráfico 3-A:

Tabela 3 – Ensino Médio no Brasil e em suas Regiões Geográficas – 1991/2000 – Matrícula inicial por Faixa Etária

Regiões Geográficas e Faixa Etária	1991	1994	Variação em %	1996	Variação em %	1998	Variação em %	2000	Variação em %	Variação Final %
Brasil	1.755.409	2.324.545	32,4%	2.624.742	12,9%	3.216.659	22,6%	3.630.950	12,9%	106,8%
Menos de 15 anos	128.839	166.882	29,5%	99.416	-40,4%	96.474	-3,0%	65.710	-31,9%	-49,0%
15 a 17 anos	1.626.570	2.157.663	32,7%	2.525.326	17,0%	3.120.185	23,6%	3.565.240	14,3%	119,2%
Norte	63.008	94.454	49,9%	104.835	11,0%	132.631	26,5%	162.360	22,4%	157,7%
Menos de 15 anos	2.544	4.382	72,2%	3.825	-12,7%	4.854	26,9%	4.715	-2,9%	85,3%
15 a 17 anos	60.464	90.072	49,0%	101.010	12,1%	127.777	26,5%	157.645	23,4%	160,7%
Nordeste	265.646	349.155	31,4%	390.761	11,9%	490.646	25,6%	581.076	18,4%	118,7%
Menos de 15 anos	13.659	17.504	28,1%	11.143	-36,3%	16.708	49,9%	14.798	-11,4%	8,3%
15 a 17 anos	251.987	331.651	31,6%	379.618	14,5%	473.938	24,8%	566.278	19,5%	124,7%
Sudeste	961.561	1.255.686	30,6%	1.406.384	12,0%	1.709.439	21,5%	1.932.842	13,1%	101,0%
Menos de 15 anos	69.111	84.590	22,4%	36.639	-56,7%	21.703	-40,8%	20.797	-4,2%	-69,9%
15 a 17 anos	892.450	1.171.096	31,2%	1.369.745	17,0%	1.687.736	23,2%	1.912.045	13,3%	114,2%
Sul	344.225	465.770	35,3%	544.869	17,0%	664.579	22,0%	707.039	6,4%	105,4%
Menos de 15 anos	34.720	48.605	40,0%	38.931	-19,9%	44.686	14,8%	18.542	-58,5%	-46,6%
15 a 17 anos	309.505	417.165	34,8%	505.938	21,3%	619.893	22,5%	688.497	11,1%	122,5%
Centro-Oeste	120.969	159.480	31,8%	177.893	11,5%	219.364	23,3%	247.633	12,9%	104,7%
Menos de 15 anos	8.805	11.801	34,0%	8.878	-24,8%	8.523	-4,0%	6.858	-19,5%	-22,1%
15 a 17 anos	112.164	147.679	31,7%	169.015	14,4%	210.841	24,7%	240.775	14,2%	114,7%

Fonte: MEC/INEP⁴⁴

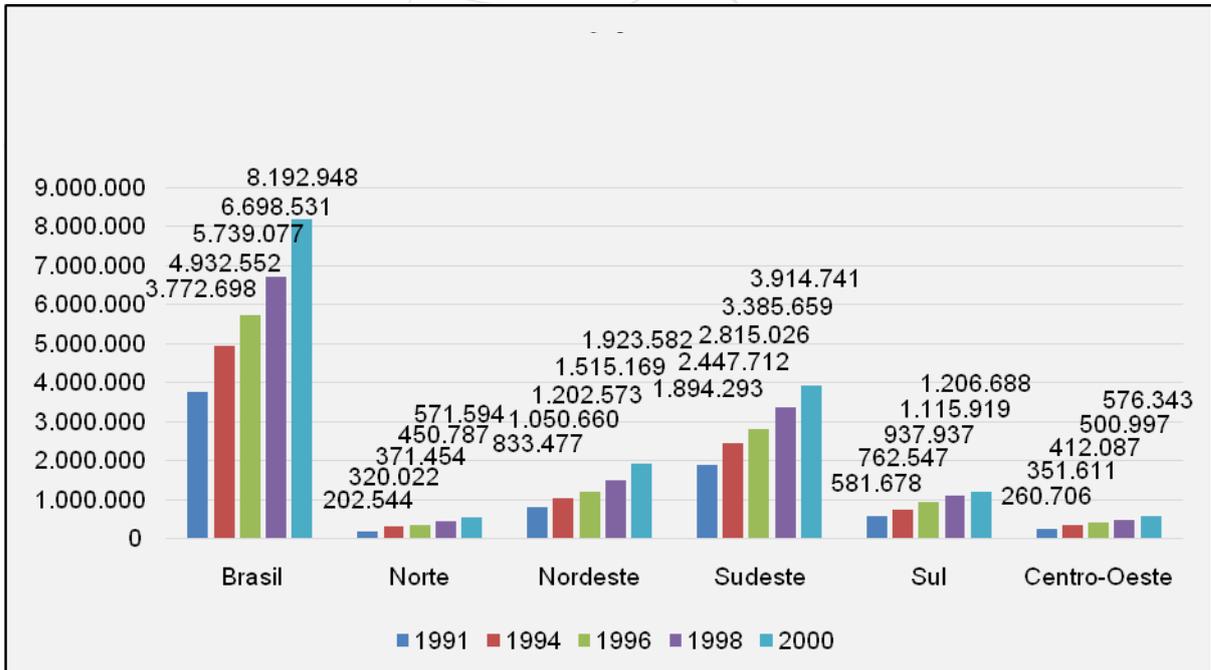
Com relação ao número de matrículas do Ensino Médio, esta Tabela 3 mostra que o Brasil, entre o ano de 1991 e 2000 registrou uma variação percentual de 106,8% no número de matrícula inicial por faixa etária entre 15 e 17 anos. No entanto, a Região Norte, obteve 157,7%; a Nordeste 118,7%, a Sudeste 101,0%, a Sul 105,4% e a Centro-Oeste 104,7%. Norte e Nordeste registraram os maiores números de matrículas e na sequência vieram Sul, Centro-Oeste e Sudeste. A Tabela mostra ainda, a variação registrada de um ano a outro.

⁴⁴ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 10 jan. 2019.

Nota:

Até o ano de 1995 o Censo Escolar perguntava a idade do aluno, após este ano passou a perguntar o ano de nascimento do aluno.

Gráfico 3-A - Ensino Médio no Brasil e em suas Regiões Geográficas – 1991/2000 – Matrícula inicial por Faixa Etária



Fonte: Autoria própria.

Neste gráfico 3-A, o Brasil matriculou mais alunos no Ensino Médio no ano de 2000; na sequência decrescente de números de matrícula, os anos de 1998, 1996, 1994 e 1991. Essa mesma sequência aparece em todas as regiões. A Sudeste foi a região que mais matriculou alunos no Ensino Médio na década. O Nordeste ficou em segundo lugar, em terceiro vem o Sul, em quarto o Centro-Oeste e em quinto lugar o Norte.

Vimos até aqui o número de estabelecimento disponíveis na década de 1990, e o número de matrículas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na próxima Tabela de número 4, e em seus respectivos gráficos 4-A, 4-B e 4-C, veremos o gasto público médio em Educação por aluno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no Brasil e em suas Regiões Geográficas.

Tabela 4 - Gasto em Educação - Brasil e Regiões Geográficas – 1995/1998 - Gasto Público Médio em Educação por Aluno segundo o Nível de Ensino

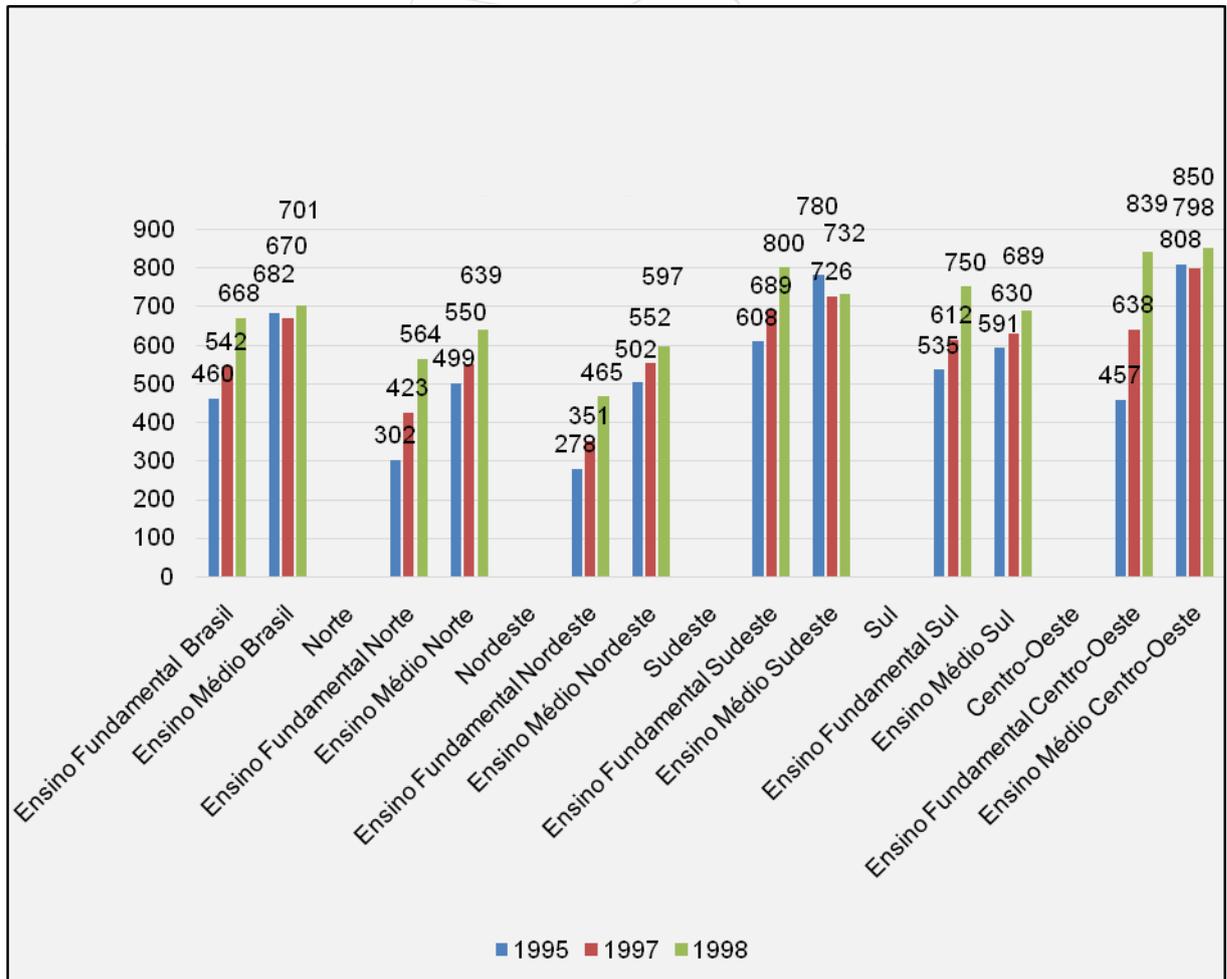
Regiões Geográficas	1995	1997	Variação em %	1998	Variação em %	Variação Final %
Brasil						
Ensino Fundamental	460	542	17,8%	668	23,2%	45,2%
Ensino Médio	682	670	-1,8%	701	4,6%	2,8%
Norte						
Ensino Fundamental	302	423	40,1%	564	33,3%	86,8%
Ensino Médio	499	550	10,2%	639	16,2%	28,1%
Nordeste						
Ensino Fundamental	278	351	26,3%	465	32,5%	67,3%
Ensino Médio	502	552	10,0%	597	8,2%	18,9%
Sudeste						
Ensino Fundamental	608	689	13,3%	800	16,1%	31,6%
Ensino Médio	780	726	-6,9%	732	0,8%	-6,2%
Sul						
Ensino Fundamental	535	612	14,4%	750	22,5%	40,2%
Ensino Médio	591	630	6,6%	689	9,4%	16,6%
Centro-Oeste						
Ensino Fundamental	457	638	39,6%	839	31,5%	83,6%
Ensino Médio	808	798	-1,2%	850	6,5%	5,2%

Fonte: Ipea/Disoc⁴⁵

A Tabela 4 revela que a variação percentual com o gasto público médio por aluno no Brasil foi de 45,2% para o Ensino Fundamental e 4,2% para o Ensino Médio, entre os anos de 1995 e 1998. A Região Norte foi a que mais gastou, com as taxas de 86,8% e 28,1% respectivamente. A Nordeste com 67,3% e 18,9; a Sudeste com 31,6% e -6,2%; a Sul com 40,2% e 16,6% e a Centro-Oeste, com 83,6% e 5,2%. A Tabela revela, ainda, as variáveis entre os anos.

⁴⁵ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 10 jan. 2019.
Nota: Não inclui os gastos com inativos e pensionistas.

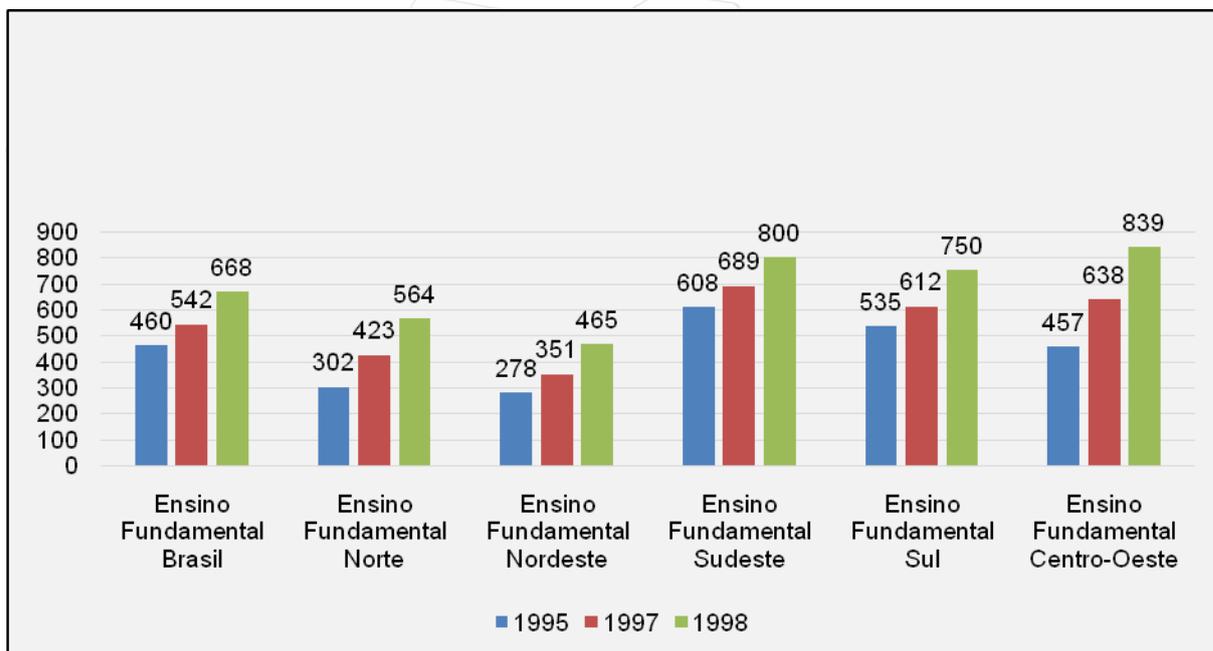
Gráfico 4-A – Gasto em Educação - Brasil e Regiões Geográficas – 1995/1998 - Gasto Público Médio em Educação por Aluno segundo o Nível de Ensino



Fonte: Autoria própria.

O gasto público médio em Educação por Aluno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como mostra este gráfico 4-A, refere-se a 3 anos (1995,1997 e 1998), disponível no documento INEC/MEC pesquisado. O gráfico revela que o Brasil, de modo geral, gastou mais, por aluno, em ambos os níveis de ensino, no ano de 1998. Em 1995, gastou mais com o Ensino Médio do que com o Ensino Fundamental. O ano de 1998 ficou em terceiro lugar em gasto para o Ensino Médio e em segundo lugar para o Ensino Fundamental. Especificamente a Região que mais gastou com os dois níveis de ensino foi a Centro-Oeste. Em segundo lugar vem a Região Sudeste, em terceiro a Norte e quem menos gastou foi o Nordeste.

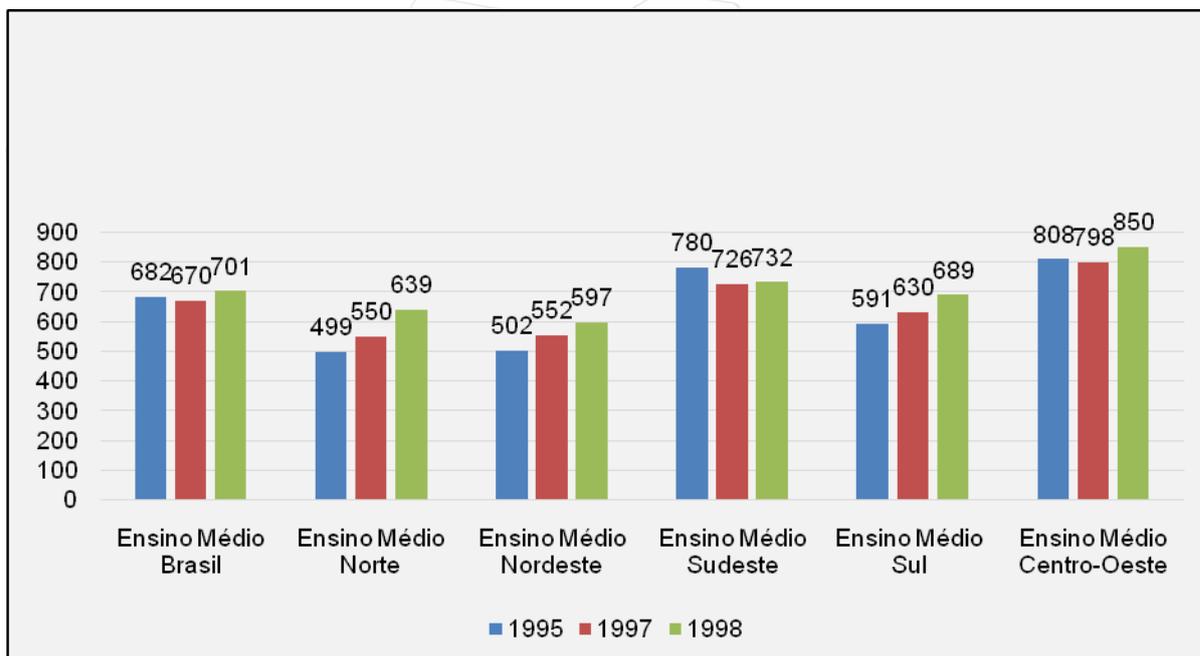
Gráfico 4-B – Gasto em Educação - Brasil e Regiões Geográficas – 1995/1998 - Gasto Público Médio em Educação por aluno do Ensino Fundamental



Fonte: Autoria própria.

Especificamente em relação ao Ensino Fundamental, o gráfico mostra que o Brasil gastou mais, por aluno, no ano de 1998, seguido por 1997 e 1995. Essa mesma sequência anual de gastos (1998, 1997 e 1995) se repetiu em todas as regiões. No entanto, a Região que mais gastou com alunos do Ensino Fundamental foi a Sudeste. Em segundo lugar, vem a Região Centro-Oeste, em terceiro a Região Sul, em quarto a Região Norte e por último a Região Nordeste.

Gráfico 4-C – Gasto em Educação - Brasil e Regiões Geográficas – 1995/1998 - Gasto Público Médio em Educação por Aluno do Ensino Médio



Fonte: Autoria própria.

Em relação somente ao Ensino Médio, o Brasil gastou mais, por aluno, no ano de 1998, seguido de 1995 e 1997. A Região que mais gastou por aluno foi a Centro-Oeste, em 1998, 1995 e 1997. Em segundo lugar, vem a Região Sudeste gastando mais em 1995, 1998 e 1997, em terceiro a Região Sul gastando mais em 1998, 1997 e 1995, em quarto a Região Norte gastando mais em 1998, 1997 e 1995 e por último a Região Nordeste gastando mais em 1998, 1997 e 1995.

Percebe-se que no ano de 1998 houve mais gasto em todas as Regiões brasileiras, exceto na Centro-Oeste, com pouca diferença em relação ao ano de 1997.

A Tabela 5, a seguir, e seu respectivo Gráfico 5-A, revelam o Gasto Público Total em Educação em relação ao PIB (%), no Brasil e suas Regiões Geográficas.

Tabela 5 - GASTO EM EDUCAÇÃO - Gasto Público Total em Educação em relação ao PIB (%) – Brasil e Regiões Geográficas – 1995/1998

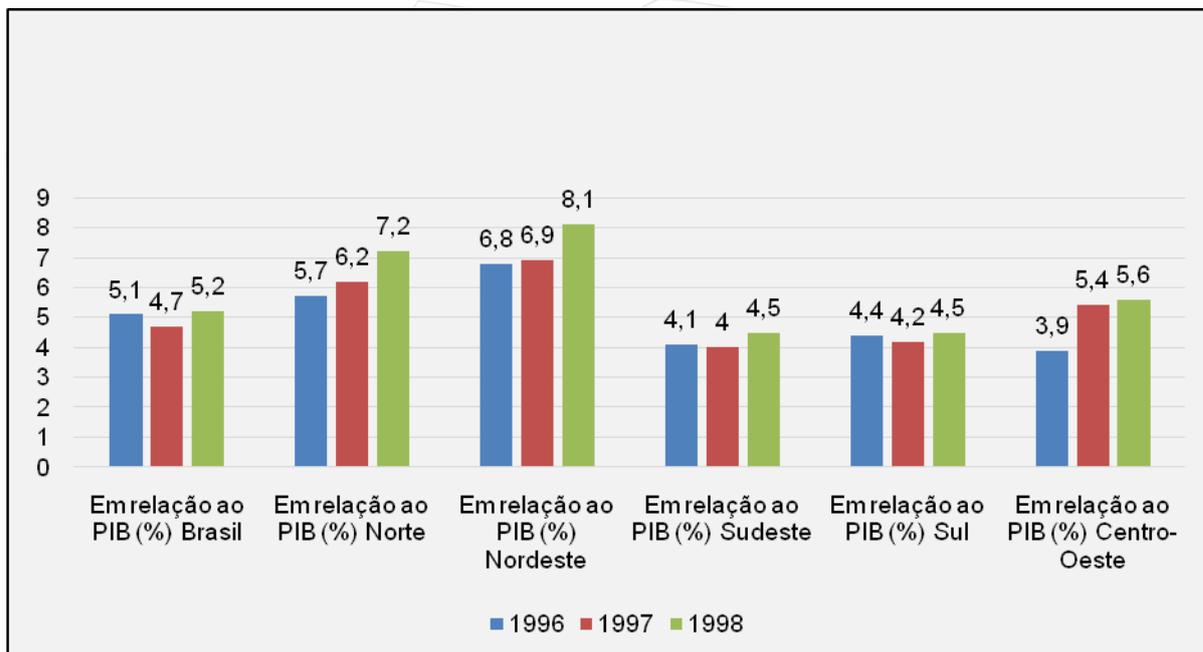
Regiões Geográficas	1996	1997	Variação em %	1998	Variação em %	Variação Final %
Brasil						
Em relação ao PIB (%)	5,1	4,7	-7,8%	5,2	10,6%	2,0%
Norte						
Em relação ao PIB (%)	5,7	6,2	8,8%	7,2	16,1%	26,3%
Nordeste						
Em relação ao PIB (%)	6,8	6,9	1,5%	8,1	17,4%	19,1%
Sudeste						
Em relação ao PIB (%)	4,1	4	-2,4%	4,5	12,5%	9,8%
Sul						
Em relação ao PIB (%)	4,4	4,2	-4,5%	4,5	7,1%	2,3%
Centro-Oeste						
Em relação ao PIB (%)	3,9	5,4	38,5%	5,6	3,7%	43,6%

Fonte: Ipea/Disoc⁴⁶

A Tabela 5 mostra variação percentual com o gasto público total em relação ao PIB entre os anos de 1996 a 1998. No Brasil, a variação final foi de 2,0%. A variação da Região Norte foi de 26,3%; da Nordeste 19,1%; Sudeste 9,8%; Sul 2,3% e Centro-Oeste, 43,6%. A Tabela revela ainda as variáveis entre os anos.

⁴⁶ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 10 jan. 2019.

Gráfica 5-A - Gasto em Educação - Gasto Público Total em Educação em relação ao PIB (%) – Brasil e Regiões Geográficas – 1995/1998



Fonte: Autoria própria.

Este Gráfico 5-A, mostra que, neste estudo, o MEC apresentou o gasto público total em Educação em relação ao PIB (%) de apenas três anos (1996, 1997 e 1998), de todas as regiões do país. Como se vê, o maior PIB Brasil, ocorreu no ano de 1998 e a consequência disso é que o Brasil gastou mais em educação nesse mesmo ano. O ano de 1996 ficou em segundo lugar nos gastos e 1997 em terceiro. Com essa amostragem é possível ter a ideia dos benefícios com gastos em Educação. Assim, 1998 foi o ano que obteve o maior índice de gasto em todas as Regiões. A Região Nordeste foi a que mais gastou. Na sequência anual de gastos do maior para o menor (1998, 1997 e 1996). Em segundo lugar ficou a Região Norte com a mesma sequência (1998, 1997 e 1996). Em terceiro lugar, a Região Centro-Oeste com a mesma sequência (1998, 1997 e 1996). Em quarto lugar, a Sul, com a sequência em 1998, 1996 e 1997. E em quinto lugar ficou a Sudeste, com menos gastos em educação e manteve a mesma sequência (1998, 1996 e 1997).

A Tabela 6 e seus respectivos gráficos 6-A e 6-B, a seguir, mostram o Ensino Fundamental e a taxa de aprovação em Escolas Estaduais e Privadas do Brasil e suas respectivas regiões geográficas.

Tabela 6 - Ensino Fundamental - Taxa de Aprovação em Escolas Estaduais e Privadas - Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

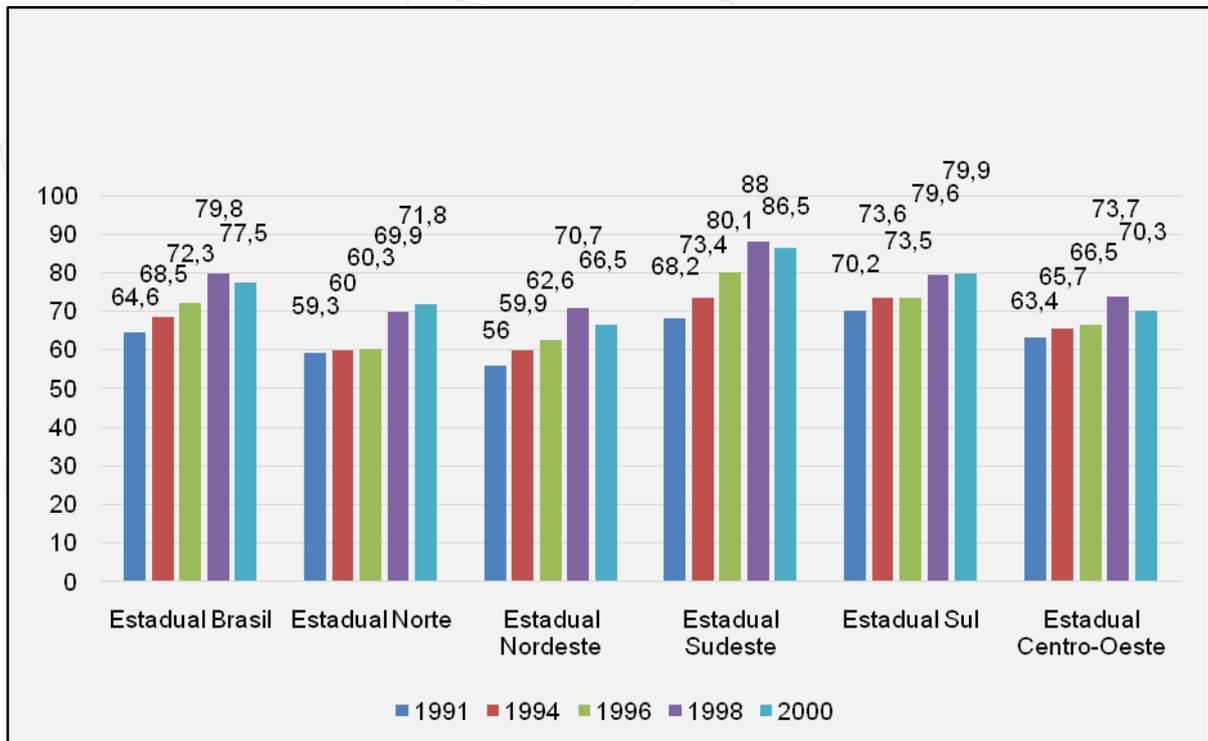
Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	Variação em %	1996	Variação em %	1998	Variação em %	2000	Variação em %	Variação Final %
Brasil	63,6	68,7	8,0%	71,8	4,5%	78,3	9,1%	77,3	-1,3%	21,5%
Estadual	64,6	68,5	6,0%	72,3	5,5%	79,8	10,4%	77,5	-2,9%	20,0%
Privada	81,6	87,3	7,0%	89	1,9%	94,4	6,1%	95,2	0,8%	16,7%
Norte	58,6	59,6	1,7%	60,9	2,2%	67,8	11,3%	68,7	1,3%	17,2%
Estadual	59,3	60	1,2%	60,3	0,5%	69,9	15,9%	71,8	2,7%	21,1%
Privada	81,5	84,9	4,2%	87,7	3,3%	93,4	6,5%	93,2	-0,2%	14,4%
Nordeste	55,7	59,8	7,4%	61,8	3,3%	69,8	12,9%	68,4	-2,0%	22,8%
Estadual	56	59,9	7,0%	62,6	4,5%	70,7	12,9%	66,5	-5,9%	18,8%
Privada	75	81,6	8,8%	82,8	1,5%	91	9,9%	93,1	2,3%	24,1%
Sudeste	70	75,2	7,4%	80,9	7,6%	87,8	8,5%	86,9	-1,0%	24,1%
Estadual	68,2	73,4	7,6%	80,1	9,1%	88	9,9%	86,5	-1,7%	26,8%
Privada	83,6	90,5	8,3%	92,8	2,5%	96	3,4%	96,1	0,1%	15,0%
Sul	65	75,5	16,2%	76,8	1,7%	82,6	7,6%	83,3	0,8%	28,2%
Estadual	70,2	73,6	4,8%	73,5	-0,1%	79,6	8,3%	79,9	0,4%	13,8%
Privada	89,4	91,4	2,2%	93,6	2,4%	96,5	3,1%	97	0,5%	8,5%
Centro-Oeste	65,9	68,3	3,6%	69,1	1,2%	75,5	9,3%	73,7	-2,4%	11,8%
Estadual	63,4	65,7	3,6%	66,5	1,2%	73,7	10,8%	70,3	-4,6%	10,9%
Privada	87	89,8	3,2%	91,5	1,9%	96	4,9%	96,2	0,2%	10,6%

Fonte: MEC/INEP⁴⁷

Com relação a aprovação em escolas Estaduais e Privadas do Ensino Fundamental, a Tabela 6 mostra a variação percentual entre os anos de 1991 e 2000. No Brasil a variação final para ambas as modalidades foi de 21,5%, registrando 20,0% nas escolas Estaduais e 16,7% nas Privadas. A Região Norte, no geral, obteve uma variável de 17,2%, registrando 21,1% nas escolas Estaduais e 14,4% nas Privadas. A Nordeste, 22,8% no geral e 18,8% nas Estaduais e 24,1% nas Privadas. A Sudeste, 24,1% no geral e 26,8% nas Estaduais e 15,0% nas Privadas. A Sul, 28,2% no geral e 13,8% nas Estaduais e 8,5% nas Privadas. A Centro-Oeste, 11,8% no geral e 10,9% nas Estaduais e 10,6% nas Privadas. A Tabela revela, ainda, as variáveis entre os anos.

⁴⁷ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 10 jan. 2019.

Gráfica 6-A - Ensino Fundamental - Taxa de Aprovação em Escolas Estaduais - Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000



Fonte: Autoria própria.

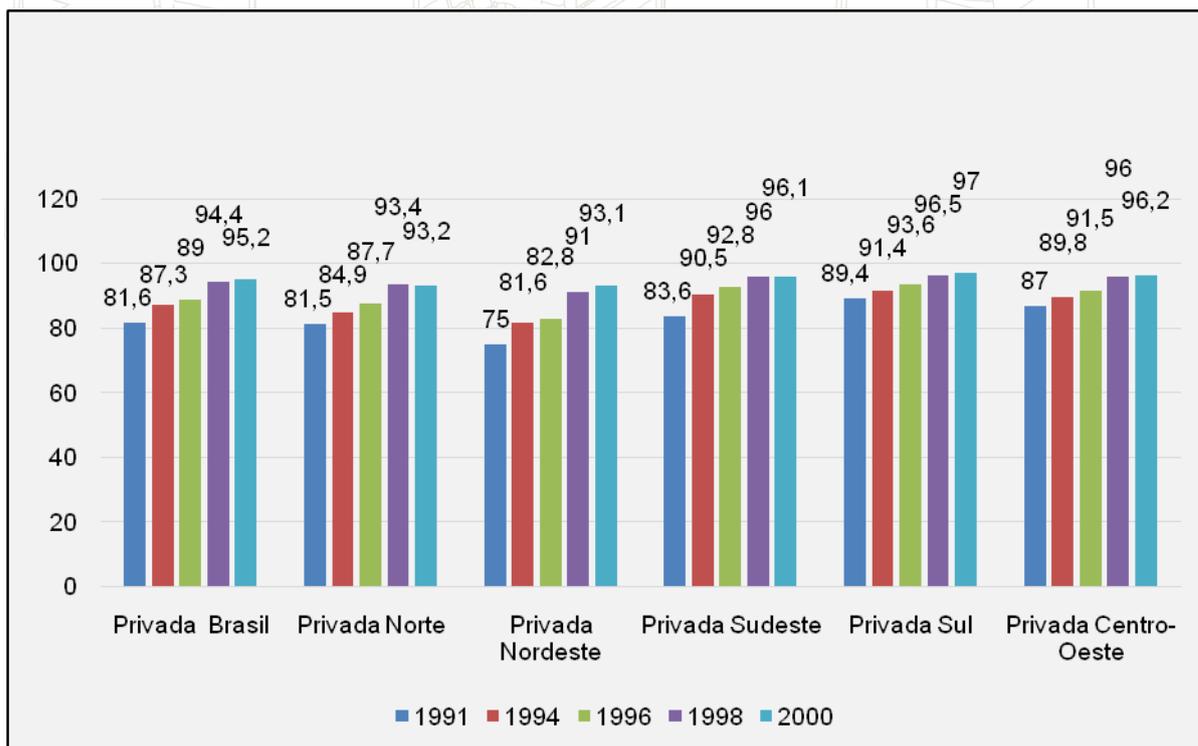
Com relação ao Ensino Fundamental das Escolas Estaduais, a taxa de aprovação do Brasil foi maior no ano de 1998 e na sequência decrescente de aprovações aparecem os anos de 2000, 1996, 1994 e 1991. Quem ficou em primeiro lugar em aprovações nesse nível de ensino nas escolas estaduais foi a Região Sudeste, no ano de 1998, seguindo os anos de 2000, 1996, 1994 e 1991. Em segundo lugar aparece a Região Sul, com mais aprovações no ano de 2000 e na sequência os anos de 1998, 1994, 1996 e 1991. Em terceiro, a Região Centro-Oeste, com mais aprovações no ano de 1998, depois os anos de 2000, 1996, 1994 e 1991. Em quarto lugar aparece a Região Norte, com mais aprovações no ano de 2000 e em seguida os anos de 1998, 1996, 1994, 1991. Em quinto lugar aparece a Região Nordeste, com mais aprovações no ano de 1998 e na sequência os anos de 2000, 1996, 1994 e 1991.

Mais uma vez nota-se que o PIB de 1998, por ter sido o maior, influenciou no número de aprovações em todo o Brasil. Este gráfico revela também, o óbvio: quando se comparam, por exemplo, as escolas estaduais da Região Sudeste com

as da Nordeste; a primeira, por ser a mais rica em termos de recursos no país, é a que mais aprova e a segunda, o contrário disso.

No Gráfico 6-B, veremos a taxa de aprovações nas escolas privadas.

Gráfico 6-B - Ensino Fundamental - Taxa de Aprovação em Escolas Privadas - Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000



Fonte: Autoria própria.

Em relação às Escolas privadas do Brasil, a taxa de aprovação no Ensino Fundamental foi maior no ano de 1998, e na sequência nos anos de 2000, 1996, 1994 e 1991. A Região Sul foi a campeã em aprovações na mesma escala do Brasil (1998, 2000, 1996, 1994 e 1991). Em segundo lugar aparece a Região Sudeste, também com mesma escala de aprovações do Brasil. Em terceiro lugar aparece a Região Centro-Oeste onde se repete a mesma escala do Brasil. Em quarto lugar vem a Região Norte, com a mesma escala brasileira. Em quinto lugar vem a Nordeste, com uma pequena diferença, pois aprovou mais em 2000, seguindo de 1998, 1996, 1994 e 1991.

Curiosamente, este gráfico mostra que, por serem escolas cujo recurso vem da iniciativa privada, o índice do PIB Brasil não influi nas taxas de aprovações, de modo que em todas as Regiões, as aprovações foram em número equivalente.

Vimos as aprovações do Ensino Fundamental. Agora, a Tabela 7 e seus respectivos Gráficos 7-A e 7-B, mostram o Ensino Médio e a taxa de aprovação em escolas Estaduais e Privadas no Brasil e em suas Regiões Geográficas.

Tabela 7 - Ensino Médio - Taxa de Aprovação em Escolas Estaduais e Privadas - Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	Variação em %	1996	Variação em %	1998	Variação em %	2000	Variação em %	Variação Final %
Brasil	66,5	67,8	2,0%	71,6	5,6%	78,5	9,6%	75,9	-3,3%	14,1%
Estadual	63,3	64,4	1,7%	68,5	6,4%	76,1	11,1%	73,4	-3,5%	16,0%
Privada	75,3	80	6,2%	83,1	3,9%	89,4	7,6%	90,3	1,0%	19,9%
Norte	62,3	62,5	0,3%	64,7	3,5%	70,8	9,4%	73,1	3,2%	17,3%
Estadual	59,4	60,3	1,5%	62,8	4,1%	69,1	10,0%	72	4,2%	21,2%
Privada	73,5	78,7	7,1%	79,5	1,0%	85,9	8,1%	86,9	1,2%	18,2%
Nordeste	62	66,4	7,1%	68,4	3,0%	76,2	11,4%	73,6	-3,4%	18,7%
Estadual	56,2	61,5	9,4%	64,1	4,2%	72,5	13,1%	70,1	-3,3%	24,7%
Privada	73,2	78,7	7,5%	78,6	-0,1%	87	10,7%	88,4	1,6%	20,8%
Sudeste	69,9	69,5	-0,6%	74,9	7,8%	82,1	9,6%	78,7	-4,1%	12,6%
Estadual	68	66,3	-2,5%	72,3	9,0%	80,3	11,1%	76,6	-4,6%	12,6%
Privada	75,2	80,4	6,9%	84,4	5,0%	90,4	7,1%	90,9	0,6%	20,9%
Sul	64	67,4	5,3%	70,7	4,9%	76,6	8,3%	73,6	-3,9%	15,0%
Estadual	59,1	64,7	9,5%	66,8	3,2%	73,9	10,6%	70,7	-4,3%	19,6%
Privada	79,9	80,7	1,0%	86,8	7,6%	90,6	4,4%	92,3	1,9%	15,5%
Centro-Oeste	63,1	65,2	3,3%	66,1	1,4%	73,1	10,6%	70,4	-3,7%	11,6%
Estadual	60	61,5	2,5%	62	0,8%	69,6	12,3%	67,2	-3,4%	12,0%
Privada	74,4	81,8	9,9%	84,1	2,8%	91,4	8,7%	92,1	0,8%	23,8%

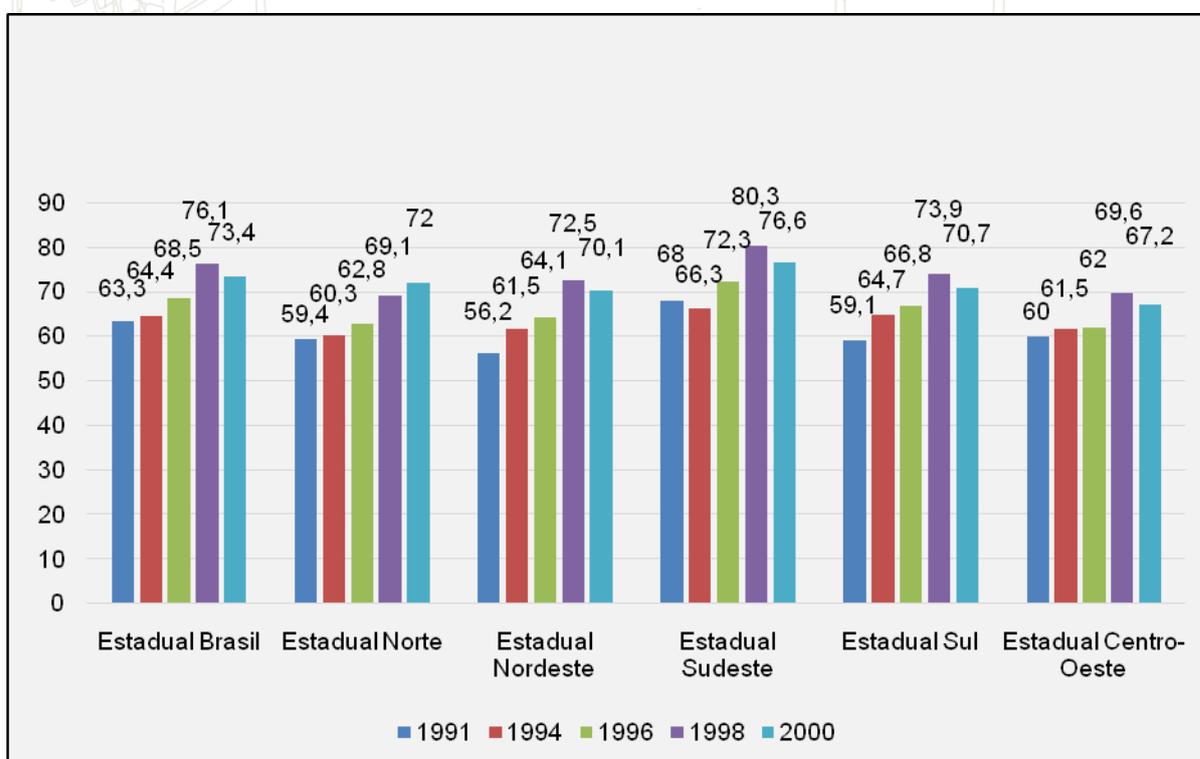
Fonte: MEC/INEP⁴⁸

Com relação a aprovação em escolas Estaduais e Privadas, do Ensino Médio, a Tabela 7 mostra a variação percentual entre os anos de 1991 e 2000. No Brasil, a variação final para ambas as modalidades foi de 14,1%, registrando 16,0%

⁴⁸ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 10 jan. 2019.

nas escolas Estaduais e 1,9% nas Privadas. A Região Norte, no geral, obteve uma variável de 17,3%, registrando 21,2% nas escolas Estaduais e 18,2% nas Privadas. A Nordeste, 18,7% no geral e 24,7% nas Estaduais e 20,8% nas Privadas. A Sudeste, 12,6% no geral e 12,6% nas Estaduais e 20,9% nas Privadas. A Sul, 15,0% no geral e 19,6% nas Estaduais e 15,5% nas Privadas. A Centro-Oeste, 11,6% no geral e 12,0% nas Estaduais e 23,8% nas Privadas. A Tabela revela, ainda, as variáveis entre os anos.

Gráfico 7-A - Ensino Médio - Taxa de Aprovação em Escolas Estaduais - Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000



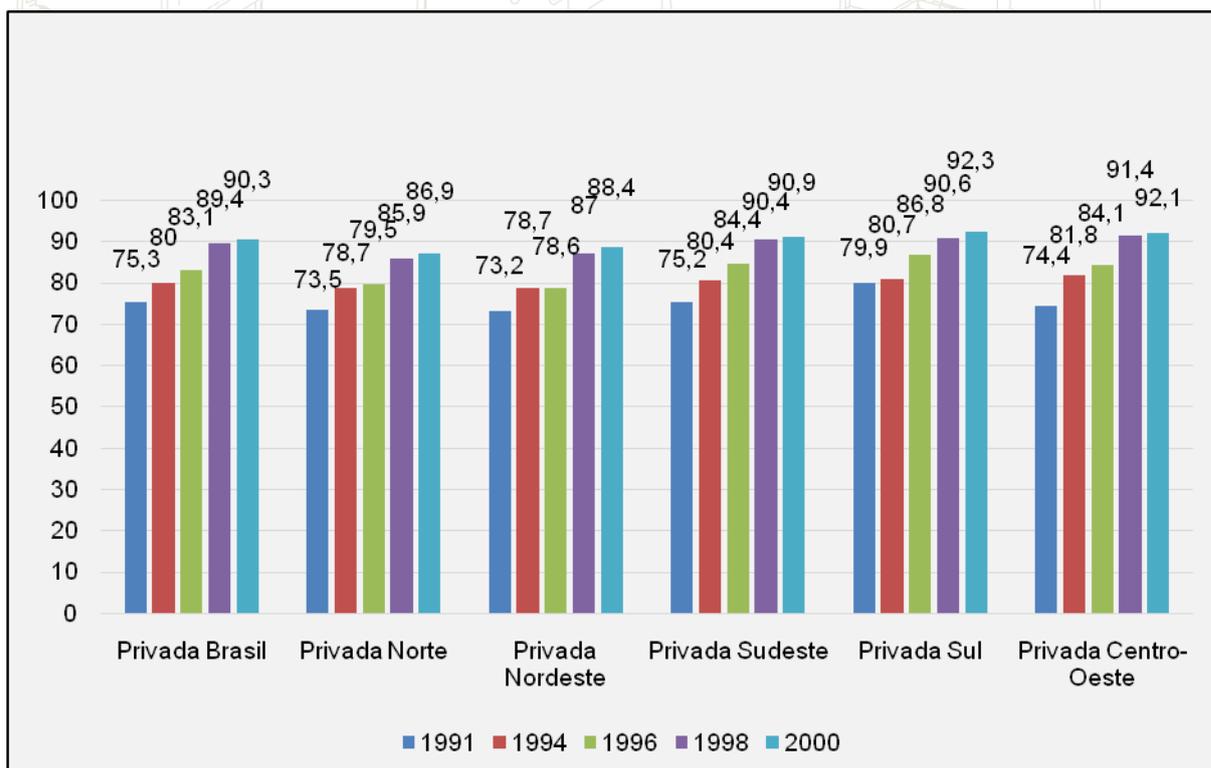
Fonte: Autoria própria.

A taxa de aprovação no Ensino Médio em Escolas Estaduais do Brasil foi maior no ano de 1998 e na sequência decrescente de aprovações, vem os anos de 2000, 1996, 1994 e 1991. A Região que mais aprovou foi a Sudeste, no ano de 1998 e em seguida nos anos de 2000, 1996, 1991 e 1994. O segundo lugar em aprovação aparece na Região Sul, aprovando mais no ano de 1998 e na sequência decrescente de aprovações, os anos de 2000, 1996, 1994 e 1991. Em terceiro lugar aparece a Região Norte, aprovando mais em 2000 e na mesma sequência os anos 1998, 1996, 1994 e 1991. Em quarta posição, aparece a Região Nordeste com maior aprovação no ano de 1998 e depois nos anos de 2000, 1996, 1994 e 1991. Em

quinto lugar aparece a Região Cento-Oeste, com maior aprovação no ano de 1998 e depois no ano de 2000, 1996, 1994 e 1991.

Aqui comprova-se também que o PIB maior, no ano de 1998, refletiu positivamente nas aprovações do Ensino Médio das escolas Estaduais.

Gráfico 7-B - Ensino Médio - Taxa de Aprovação em Escolas Privadas - Brasil e Regiões Geográficas - 1991/2000



Fonte: Autoria própria.

A taxa de aprovação no Ensino Médio em escolas privadas no Brasil foi maior no ano de 2000 e em seguida, decrescente de aprovações, vêm os anos de 1998, 1996, 1994 e 1991. O primeiro lugar em aprovação nesse nível de ensino aparece com a Região Sul, e mais aprovações no ano de 2000, seguindo nos anos de 1998, 1996, 1994 e 1991. Em segundo lugar aparece a Região Centro-Oeste, aprovando mais no ano de 2000 e depois nos anos de 1996, 1994 e 1991. Em terceiro lugar vem a Região Sudeste com maior aprovação no ano de 2000, seguindo nos anos de 1998, 1996, 1994 e 1991. Em quarto lugar aparece a Região Nordeste com mais aprovações no ano de 2000 e depois nos anos de 1998, 1994, 1996 e 1991. Em quinta posição aparece a Região Norte, com aprovação maior no ano de 2000 e depois no anos de 1998, 1996, 1994 e 1991.

Semelhante ao Ensino Fundamental, nessas escolas, por possuírem recursos da iniciativa privada, o índice do PIB não influencia nas taxas de aprovações e todas as Regiões apresentam a mesma média.

Para finalizar a análise destes dados estatísticos, veremos a seguir, na Tabela 8 e em seus respectivos Gráficos: 8-A e 8-B, as taxas de reprovações do Ensino Médio em escolas Estaduais e Privadas do Brasil e de suas Regiões Geográficas.

Tabela 8 – Ensino Médio - Taxa de Reprovação em Escola Estadual e Privada - Taxa de Reprovação em Escola Estadual e Privada

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	Variação em %	1996	Variação em %	1998	Variação em %	2000	Variação em %	Variação Final %
Brasil	11,6	11,3	-2,6%	9,5	-15,9%	6,3	-33,7%	7,5	19,0%	-35,3%
Estadual	12,2	12	-1,6%	10	-16,7%	6,5	-35,0%	8	23,1%	-34,4%
Privada	9,5	8,9	-6,3%	7,6	-14,6%	5,2	-31,6%	5,1	-1,9%	-46,3%
Norte	12,6	10,6	-15,9%	10,6	0,0%	6,3	-40,6%	5,6	-11,1%	-55,6%
Estadual	13,2	10,5	-20,5%	10,7	1,9%	6,1	-43,0%	5,5	-9,8%	-58,3%
Privada	10,2	10,7	4,9%	8,3	-22,4%	6,8	-18,1%	5,7	-16,2%	-44,1%
Nordeste	11,5	11,2	-2,6%	8,4	-25,0%	5,6	-33,3%	6,5	16,1%	-43,5%
Estadual	12,8	12,3	-3,9%	8,8	-28,5%	5,7	-35,2%	6,8	19,3%	-46,9%
Privada	8,8	9	2,3%	7,7	-14,4%	5,4	-29,9%	5,4	0,0%	-38,6%
Sudeste	11,3	10,9	-3,5%	8,8	-19,3%	5,4	-38,6%	7,4	37,0%	-34,5%
Estadual	11,7	11,6	-0,9%	9,1	-21,6%	5,4	-40,7%	7,8	44,4%	-33,3%
Privada	9,8	8,4	-14,3%	7,4	-11,9%	4,8	-35,1%	5	4,2%	-49,0%
Sul	11,5	12,1	5,2%	12,3	1,7%	9,4	-23,6%	10,7	13,8%	-7,0%
Estadual	11,9	12,3	3,4%	13,3	8,1%	10	-24,8%	11,6	16,0%	-2,5%
Privada	9,1	9,8	7,7%	7,6	-22,4%	5,3	-30,3%	4,5	-15,1%	-50,5%
Centro-Oeste	13,5	13,8	2,2%	11	-20,3%	8	-27,3%	8,3	3,8%	-38,5%
Estadual	14,4	14,7	2,1%	11,5	-21,8%	8,5	-26,1%	8,8	3,5%	-38,9%
Privada	10,3	9,9	-3,9%	8,7	-12,1%	5,4	-37,9%	4,9	-9,3%	-52,4%

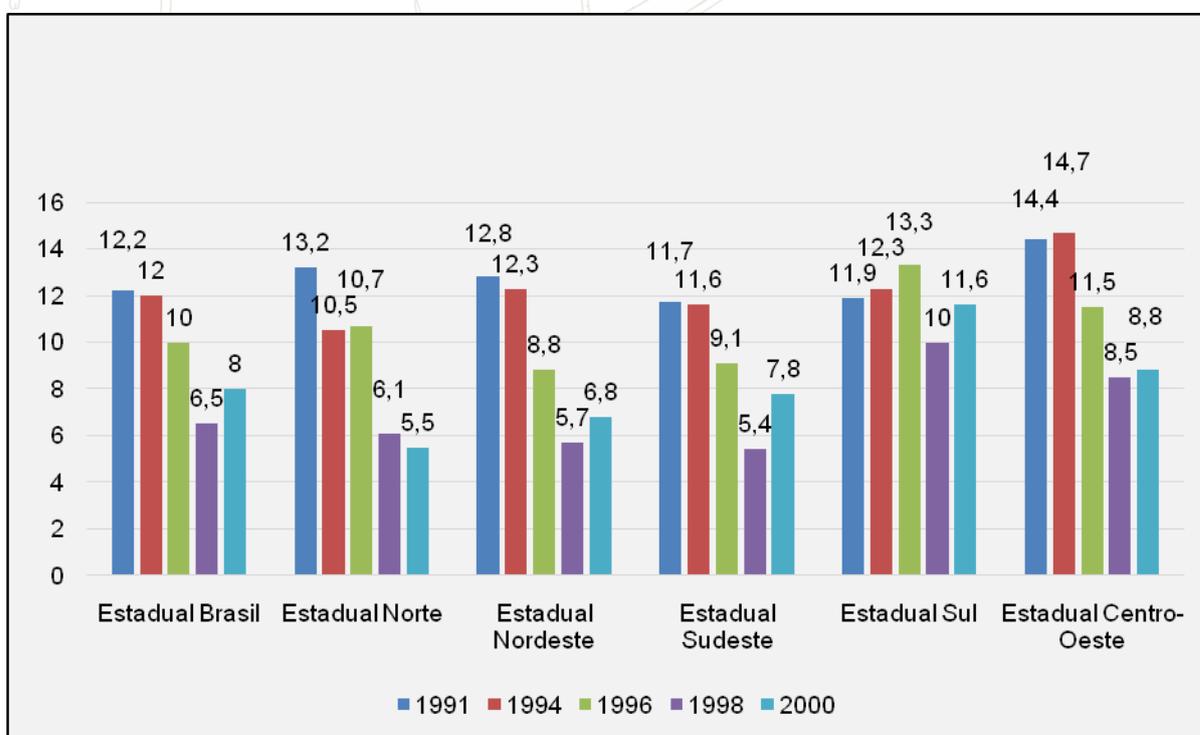
Fonte: MEC/INEP⁴⁹

Com relação a reprovação no Ensino Médio, em escolas Estaduais e Privadas, a Tabela 8 mostra a variação percentual entre os anos de 1991 e 2000. No

⁴⁹ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 10 jan. 2019.

Brasil, a variação final para ambas as modalidades foi de -35,3%. Registrando -34,4% nas escolas Estaduais e -46,3% nas Privadas. A Região Norte, no geral, obteve uma variável de -55,6%, registrando -58,3% nas escolas Estaduais e -44,1% nas Privadas. A Nordeste, -43,5% no geral e -46,9% nas Estaduais e -38,6% nas Privadas. A Sudeste, -34,5% no geral e -33,3% nas Estaduais e -49,0% nas Privadas. A Sul, -7,0% no geral e -2,5% nas Estaduais e -50,5% nas Privadas. A Centro-Oeste, -38,5% no geral e -38,9% nas Estaduais e -52,4% nas Privadas. A Tabela revela ainda, as variáveis entre os anos.

Tabela 8-A – Ensino Médio - Taxa de Reprovação em Escola Estadual – Brasil e Regiões Geográficas



Fonte: Autoria própria.

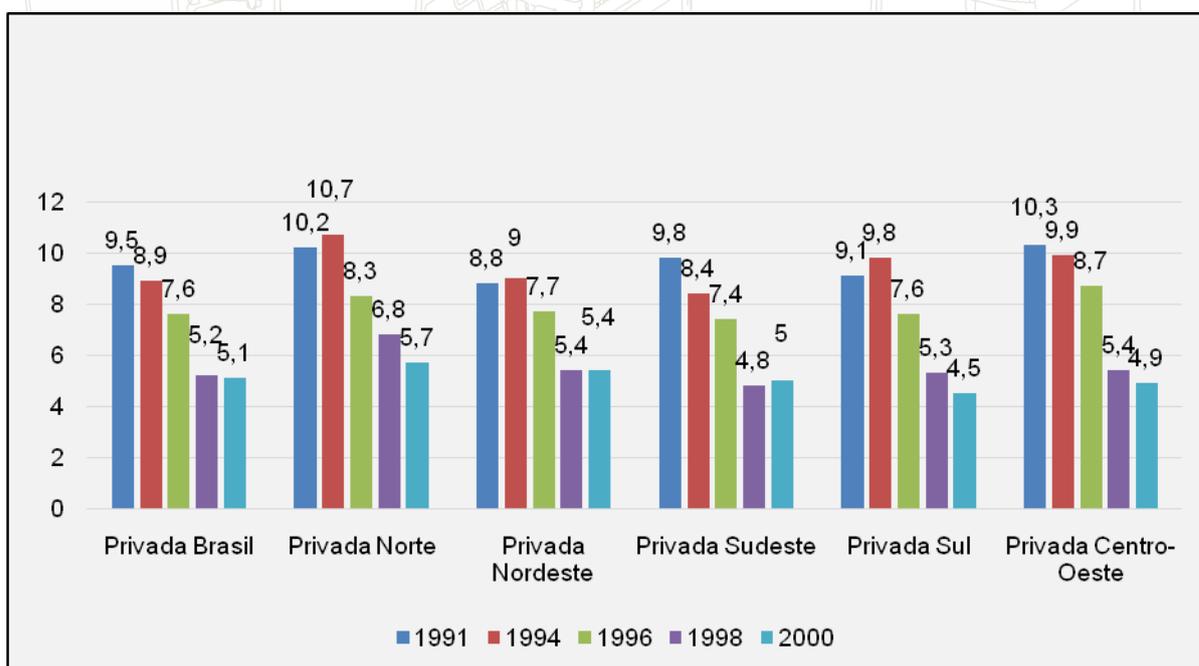
A reprovação nas escolas estaduais do Ensino Médio é uma preocupação antiga e permanente no país. É o principal nível de ensino no qual a desigualdade educacional e social se solidificam.

A taxa de reprovação deste nível de ensino no Brasil foi maior no ano de 1991, seguido dos anos de 1994, 1996, 2000 e 1998. Em primeiro lugar, a Região que mais reprovou foi a Centro-Oeste, no ano de 1994, seguido dos anos 2000, 1996, 2000 e 1998. O segundo lugar em reprovações ocupa a Região Sul, que

reprovou mais no ano de 1996 e depois nos anos de 1994, 1991, 2000 e 1998. Em terceiro lugar aparece a Região Nordeste, reprovando mais no ano de 1991, e depois nos anos de 1994, 1996, 2000 e 1998. Em quarto lugar vem a Região Norte, reprovando mais no ano de 1991 e na sequência nos anos de 1994, 1996, 2000 e 1998. Em quinto lugar aparece a Região Sudeste, reprovando mais no ano de 1991 e em seguida nos anos de 1994, 1996, 2000 e 1998.

O PIB do ano de 1998 elevou o gasto com educação, como já foi mencionado. Na análise deste gráfico, foi também o ano em que se verificou o menor índice de reprovação no Ensino Médio da década de 1990. Esse dado confirma a tese de que quanto mais recursos são aplicados na escola, maior é o resultado em aprovações. Consequentemente, reverbera na diminuição da desigualdade educacional e social.

Tabela 8-B – Ensino Médio - Taxa de Reprovação em Escola Privada - Regiões Geográficas – 1991/2000



Fonte: Autoria própria.

Vejamos agora as taxas de reprovações do Ensino Médio em escolas privadas, como mostra o gráfico 8-B, no Brasil. O ano de maior reprovação nesse nível de ensino foi 1991, seguido dos anos de 1994, 1996, 1998 e 2000. Em primeiro lugar nas reprovações aparece a Região Norte, no ano de 1994 e depois nos anos de 1991, 1996, 1998 e 2000. Em segundo lugar vem a Região Centro-Oeste com

mais reprovações no ano de 1991, depois nos anos de 1994, 1996, 1998 e 2000. Em terceiro lugar aparece a Região Sul reprovando mais em 1994 e na sequência nos anos de 1991, 1996, 1998 e 2000. Em quarto lugar aparece a Região Sudeste, reprovando mais no ano de 1991 e depois nos anos de 1994, 1996, 2000 e 1998. A quinta posição em reprovações aparece na Região Nordeste, com reprovação maior no ano de 1994 e em seguida nos anos de 1991 e 1996, empatando o mesmo índice nos anos de 1998 e 2000.

Nota-se mais uma vez que, em se tratando de escolas privadas cujo recurso é oriundo da iniciativa privada, as taxas de reprovações oscilam quase na mesma média em todas as Regiões. O PIB, mais uma vez se constata, não influi na contabilidade de reprovações nas escolas privadas, como, também, na contabilidade de aprovações.



Tabela 9 - Resumo – 1991/2000

RESUMO - 1991-2000					
Posição/Nível de ensino	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
T 1 - Número de Estabelecimentos no Brasil					
EF EM	Nordeste Sudeste	Sudeste Nordeste	Sul Sul	Norte Centro-Oeste	Centro-Oeste Norte
T 2 - Número de matrícula					
EF	Sudeste	Nordeste	Sul	Norte	Centro-Oeste
T 3 - Número de matrícula					
EM	Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-Oeste	Norte
T 4 - Gasto em Educação por Aluno					
EF EM	Sudeste Centro-Oeste	Centro-Oeste Sudeste	Sul Sul	Norte Norte	Nordeste Nordeste
T 5 - Gasto Público Total em Educação em relação ao PIB (%)					
EF + EM	Nordeste	Norte	Centro-Oeste	Sul	Sudeste
T 6 – Ens. Fund. Taxa de Aprovação em Escolas Estaduais e Privadas					
EF - EE EF - EP	Sudeste Sul	Sul Sudeste	Centro-Oeste Centro-Oeste	Norte Norte	Nordeste Nordeste
T 7 – Ens. Médio - Taxa de Aprovação em Escolas Estaduais e Privadas					
EM - EE EM - EP	Sudeste Sul	Sul Centro-Oeste	Norte Sudeste	Nordeste Nordeste	Centro-Oeste Norte
T 8 – Ens. Médio - Taxa de Reprovação em Escola Estadual e Privada					
EM - EE EM - EP	Centro-Oeste Norte	Sul Centro-Oeste	Nordeste Sul	Norte Sudeste	Sudeste Nordeste

Fonte: Autoria própria.

Os dados revelados nas Tabelas e gráficos que acabamos de ver, sobretudo nesta última Tabela 9, resumo de todas, demonstram empiricamente o óbvio: as Regiões Geográficas que mais aplicam cursos na educação, são aquelas que obtêm os maiores resultados. Um exemplo ficou claro na Tabela 5 e seu respectivo gráfico 5-A, onde aparece o gasto público total em Educação em relação ao PIB (%), no Brasil e em suas Regiões Geográficas. Ali foi possível comprovar que o ano de 1988 foi o mais positivo em termos de resultados. A Tabela 6 e seus respectivos gráficos 6-A e 6-B, assim como a Tabela 7 e, também seus gráficos 7-A e 7-B, mostram a relevância do PIB, reverberando no maior índice de aprovação dos alunos, tanto do

Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Esta tese se fortalece, quando se olha para a Tabela 8 e seus respectivos gráficos: 8-A e 8-B, cujas taxas de reprovações do Ensino Médio em escolas Estaduais do Brasil e em suas Regiões Geográficas, foram mais baixas no ano de 1988. Em resumo, esses dados do INEP/MEC, espelhando apenas a década de 1990 - e diga-se de passagem a década com mais investimentos nessa pasta - nos leva a refletir sobre o desinteresse que o poder público mantém com a educação. Palma Filho afirma que

Desde a Constituição Federal de 1934 que a União, estados, Distrito Federal e municípios são obrigados a reservar percentuais dos recursos orçamentários para cobrir as despesas com a manutenção de serviços educacionais para o conjunto da população. Durante as duas ditaduras que tivemos no país a partir de 1930, curiosamente essa obrigação constitucional deixou de existir. Entretanto, mesmo durante os momentos em que o país viveu em sua plenitude as chamadas liberdades democráticas com respeito ao Estado de Direito, nem sempre o Poder Público cumpriu os dispositivos constitucionais. Assim é, que em média, no período de 1946 a 1964, as despesas da União para com a educação nunca ultrapassaram o índice de 6,0% em relação às despesas gerais da União.[...] Foi preciso editar a Emenda Constitucional nº 14 em 1996 para que a aplicação dos recursos financeiros na educação passassem a ter uma priorização adequada (PALMA FILHO, 2018, p. 158-160).

Com esse dado, somando-se com os aspectos vistos no Capítulo 1, como, por exemplo a influência de organismos internacionais, concluo que a educação pública estadual no Brasil, sobretudo no segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em toda sua história enfrentou e continua enfrentando grandes dificuldades de diferentes ordens. Apesar da LDB de 1996, instituir em seu

Art. 2º

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O pleno desenvolvimento humano citado na Lei requer muitos cuidados no preparo do estudante para o exercício da cidadania e qualificação profissional. Para tanto, necessita-se de efetiva política educacional que viabilize o “pleno desenvolvimento humano” e faça chegar nas escolas, recursos materiais e humanos de excelência. Mas, o que se tem historicamente - na prática, grosso modo, é uma escola pública com pouco recurso e um nível de abandono indesejável tanto no que

diz respeito a estrutura física inadequada, falta de insumos, número excessivo de alunos por sala, quanto a desvalorização dos seus profissionais. Essa realidade distancia-se anos luz do Artigo 3º, da LDB, que institui “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX - garantia de padrão de qualidade; VII - valorização do profissional da educação escolar”. Se saíssemos desse plano de intenções que a Lei oferece e se pelo menos esses dois princípios fossem cumpridos, já seria um grande avanço. No entanto, sendo a nossa educação comprometida com a ideologia liberal e atrelada à ideologia do mercado de capitais, a desigualdade social se manterá. E nesse quadro caótico, o ensino de Arte perde seu potencial, como veremos no próximo capítulo, o seu lugar de ocupação.



CAPÍTULO 3
O LUGAR DO ENSINO DE ARTES NAS LEIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XX:
ANÁLISES DOCUMENTAIS



Figura 3 - Cinthia Marcelle, Sobre este mesmo mundo, 2009/2010.
Vista da obra exposta na 29ª Bienal (2010).Pó de giz, quadro-negro, apagador.
120x840x8cm.Disponível em
<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-giz-e-tela-uma-imagem-como-metafora-do-aprendizado>
Acesso em: 29 jan. 2019.

Minha investigação acerca do lugar do ensino de artes no Século XX, parte da presença desse componente curricular nos documentos legais. Isto significa dizer que não fiz uma abordagem ampla de todo o contexto da história do ensino de artes no Brasil, tendo em vista que o meu objetivo é defender a tese de que os currículos de artes do Brasil do século XX foram documentos que contribuíram para a manutenção da desigualdade social.

Na escala temporal do Século XX, a educação básica pública brasileira ganhou valor tardiamente, como já mencionado. Do mesmo modo foi a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), uma vez que somente na sexta década do referido século, em 1961, foi criada a primeira LDBEN cujo objetivo maior foi organizar a educação até então em estado de abandono. Portanto, é na perspectiva das três Leis brasileiras do Século XX: a LDBEN 4.024/61, a Lei 5.692/71 e a LDBEN 9.394/96, que minha investigação se apoia buscando olhar a relevância do lugar do ensino de artes, na escola da educação básica da rede pública estadual do país. Para isso, dividi este capítulo em dois blocos. No primeiro, abordo a Lei de 1961 e os movimentos pedagógicos refletidos no ensino de arte; a reforma dessa LDBEN, traduzida na Lei de 1971 e seus desdobramentos políticos/educacionais. No segundo, foco a Lei de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os desdobramentos e finalizo refletindo acerca das pedagogias contemporâneas.

3.1 - BLOCO 1

3.1.1 LDBEN Nº 4.024 DE 1961: LEGALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE, COM A LIVRE EXPRESSÃO

A LDBEN 4.024/61 introduziu pela primeira vez na história da educação do Brasil a obrigação do ensino primário a partir dos 7 anos de idade e o lugar do ensino de arte aparece no art. 25, como “desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança”. Apesar de ocupar um lugar tímido, isto é, só de “atividade”, a Lei permitiu ao ensino de arte, o rompimento com o método da pedagogia tradicional, que era uma pedagogia, na qual

Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 29).

Nota-se, portanto, que na pedagogia tradicional, os alunos eram meros receptores passivos do conhecimento. Com o rompimento dessa pedagogia, adota-se no lugar a Pedagogia Nova, conhecida também como Escola Nova ou Movimento do Escolanovismo, já conhecida pelos educadores da época, desde a década de 1930. Essa pedagogia:

Tem suas origens na Europa e Estados Unidos (século 19), e no Brasil vai surgir a partir de 1930, passando a ser disseminada dos anos 40 aos 60 com as escolas experimentais. Esse movimento surgiu com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e foi resultante das reivindicações e conscientização de diversas mobilizações sociais sobre a necessidade de democratização da educação brasileira (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 47).

3.1.1.1 A PEDAGOGIA NOVA NO ENSINO DE ARTE

Acolhida por uma parcela dos professores brasileiros, a pedagogia nova, no ensino de arte (FERRAZ; FUSARI, 2009), dá foco ao conhecimento centrado no interesse do aluno. “É a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos” (Idem, p. 47). O papel do professor é valorizar a expressão individual da criança e ser um despertador de interesses, um mediador de conhecimentos. O aluno observa, experimenta, interage com o meio ambiente, projeta e executa suas atividades em sala de aula ou fora dela sob a orientação do professor. A criança passa a “aprender fazendo”, o aprendizado acontece durante o processo, na experiência vivida e não mais na inculcação de matérias. “Uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos” (Idem, ibidem). Raimundo Frota de Sá Nogueira, em seu artigo *A Escola Nova* cita um dos objetivos da prática pedagógica da Escola Nova, que é: “a educação deve ser a própria vida, ao invés de uma preparação para a vida” (1986, p. 50). De acordo com Saviani, em sua obra *Escola e democracia*, a Escola Nova é de:

[...] uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os

homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. [...] Essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2012, p. 8-9).

Saviani faz sua crítica à Escola Nova, referindo-se “eis a grande descoberta, a das diferenças individuais” e chama a atenção para a mudança do foco do ensino que passa da intelectualidade (da pedagogia tradicional) para o afeto (da pedagogia nova). Entretanto, o foco estava no processo e experiência da criança que influenciou os educadores e artistas da época.

No campo artístico observa-se ecos na Semana de Arte Moderna de 1922 [...] as renovações de posicionamento cultural, pedagógico e artístico levam ainda os intelectuais da época (Fernando de Azevedo, Osório Cesar, Flávio de Carvalho, Mário de Andrade) a motivarem-se pela produção artística de crianças, bem como por seus processos mentais, seu mundo imaginativo, passando até mesmo a colecionar os desenhos infantis (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 35-36).

Essa curiosa valorização da produção infantil, com suas raízes no movimento escolanovista, fez nascer no Brasil, a arte/educação renovada nas ideias de John Dewey e na formação dos artistas modernos. E estes, foram os pioneiros praticantes da arte/educação em seus ateliês, a partir do final do século XIX e na primeira metade do século XX. O movimento escolanovista, no entanto, se iniciou a partir do final do século XIX na Europa e Estados Unidos, fundamentado em novas pedagogias e estudos psicológicos e filosóficos. Suas bases teóricas encontram-se em obras dos seguintes autores: o norte-americano John Dewey (1859-1952); o austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) e o britânico Herbert Read (1893-1968). Este último, publicou em 1943, a obra *Educação pela arte*, traduzido em vários países. Para se ter uma ideia acerca da influência da obra de Read nem só no Brasil, mas no mundo, a autora Fabiola Cirimbelli Búrigo Costa, em seu artigo *A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina*, informa que “o crescente interesse pela filosofia e prática da educação através da arte em todo o mundo acaba por criar, em 1954, a Sociedade

Internacional de Educação Através da Arte - InSEA, órgão consultivo da Unesco” (2010, p. 13). A InSEA⁵⁰ continua ativa até os dias atuais, promovendo anualmente importantes congressos que discutem as questões acerca do ensino de arte no mundo.

Tanto a InSEA, quanto Dewey, Lowenfeld, Franz Cizek, Célestin Freinet, Rudolf Arnheim, Barclay-Roussel, Arno Stern, Tom Hudson e, sobretudo, a obra *Educação pela arte* de Read, motivaram vários professores de arte do Brasil a pensar no futuro do ensino de arte no país. Como vimos acima, interessaram-se pelas expressões e produções infantis. Sidiney Peterson F. de Lima, em seu artigo *Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos*, destaca a relevância da inquietação de um desses artistas. Revela o autor:

Outro interessado nas produções infantis é o artista pernambucano Augusto Rodrigues que auxiliado por Alcides da Rocha Nogueira e Clovis Graciano promove em conjunto com Margaret Spencer e Lucia Alencastro encontros com outros professores de arte, artistas, psicólogos de demais profissionais envolvidos no processo de redemocratização da educação, entre eles: Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Lois William para discutir um caminho para o ensino de arte no Brasil (LIMA, 2012, p. 456).

A inquietação de Augusto Rodrigues, fez dele o professor-artista líder na “criação da “Escolinha de Arte do Brasil”, no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos moldes e princípios da “Educação Através da Arte” e que depois se expandiu para vários estados brasileiros” (FERRAZ; FUSARI 2009, p. 48). A Escolinha de Arte do Brasil (EAB), mesmo sendo de caráter informal como veremos a seguir, foi o embrião que deu as diretrizes, bases teóricas e metodológicas para o ensino de arte na escola pública no país, da década de 1960.

3.1.1.2 ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL (EAB)

A EAB surge sem a intenção de ser uma escola. Tudo começa a partir de experiências criativas com um grupo de crianças no Rio de Janeiro em 1948, sob orientação do artista plástico e arte-educador pernambucano, Augusto Rodrigues

⁵⁰ Para conhecer as ações atuais do InSEA, acesse <http://insea.org/insea/sociedade-internacional-de-educacao-atraves-da-arte>.

(1913-1993), já mencionado. Rodrigues relata que a Escolinha que ainda não era Escolinha - e vale destacar que esse nome foi dado pelas próprias crianças ao chamar os encontros carinhosamente de escolinha - se iniciou ao acaso, a partir de encontros com pessoas, conforme ele mesmo nos diz:

Um dia, num café, encontrei a Margaret Spencer, pintora americana que me disse haver tido experiência com crianças nos Estados Unidos. Então, convidei-a para ir à Biblioteca Castro Alves, no 1º andar do IPASE, pertencente ao Instituto Nacional do Livro, em convênio com a Associação dos Servidores Cíveis do Brasil. Chegando lá, encontro o diretor, converso com ele com o propósito de conseguir sua permissão para utilizarmos o hall de entrada, que era uma espécie de jardim, circundando uma área coberta de pedrinhas, com dois banheiros que servia a toda a Biblioteca, para fazer uma experiência com crianças. Compramos o material — tinta, lápis, papel — e iniciamos a experiência (RODRIGUES *apud* LIMA, 2012, p. 456).

A história é rica, bela e longa, não cabe aqui entrarmos no mérito⁵¹, o fato é que a Escolinha de Arte do Brasil se expandiu e, conforme Lima, em seu artigo: *O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e a formação de arte-educadores no Brasil: história e memória* “ao completar treze anos de existência, em 1961, mantinha tão forte repercussão no cenário educacional brasileiro que, até aquele momento, já se contava vinte e oito Escolinhas em funcionamento” (LIMA, 2017, p. 1303). A expansão deu origem ao Movimento Escolinhas de Artes (MEA).

3.1.1.3 MOVIMENTO ESCOLINHAS DE ARTES (MEA)

Lima (2017) informa que em 1961 aconteceu o primeiro Encontro do MEA, que reuniu gestores de várias escolinhas. Entre os assuntos principais do encontro estava em pauta as normas da LDBEN 4.024/61 e a definição de novas diretrizes de integração das Escolinhas com as escolas de Educação básica da rede pública. O MEA sabia da possibilidade legal da integração e, nesse sentido, Palma Filho aponta que, “o artigo 64 da Lei 4.024/61 previa a possibilidade de serem organizadas escolas com modelo pedagógico diferente do estabelecido pela própria legislação, com o sentido de experiências pedagógicas” (1989, p. 13). Entretanto, na década de 1950, antes mesmo da vigência da lei acima citada, já havia uma preocupação em flexibilizar o ensino secundário, por meio de classes experimentais. O autor

⁵¹ Para saber mais, indicamos a obra do autor: RODRIGUES, Augusto (org.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: Inep, 1980.

Dallabrida, em seu artigo *O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950*, nos explica o surgimento dessas classes:

[...] a renovação mais efetiva do ensino secundário foi colocada em marcha, a partir da década de 1950, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério (DESE) do Ministério da Educação e Cultura. [...] A DESE emvidou esforços no sentido de renovar a configuração do ensino secundário definida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, especialmente por meio da viabilização da implantação das classes secundárias experimentais (DALLABRIDA, 2014, p. 409).

Tais classes experimentais foram criadas por meio de dois pareceres⁵². Em São Paulo, por exemplo, foram criadas “na década de 50 em escolas da rede comum por Iniciativa do Prof. Luiz Contier” (PALMA FILHO, 1989, p. 14). A autora Ana Mae Barbosa, em *Ensino da arte: memória e história (org.)*, refere-se ao ensino de arte nas classes experimentais abordando o seguinte:

As experiências escolares surgidas nesta época visavam, sobretudo, investigar alternativas, experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério da Educação. A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral. Merecem registro as experiências em arte/educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégio de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná, etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), Sesi (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife) etc (BARBOSA, 2008, p. 6).

Percebe-se na informação de Barbosa que o Movimento Escolinhas de Artes se multiplicou por várias escolas e cidades do Brasil e certamente corroborou para a melhoria da qualidade do ensino de arte. Apesar do sucesso, avanço e importância do MEA nas classes experimentais permitidas na lei, infelizmente em âmbito nacional, “a ideia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou” (BARBOSA, 2008, p. 8). Razão pela qual, a metodologia de ensino do MEA, fundamentado na pedagogia da Escola Nova, para ser executada com a

⁵² Pareceres nº 31/58, do Conselho Nacional de Educação, e nº 77/58, da Consultoria Jurídica do Ministério, poderão ser organizadas classes experimentais do curso ginásial ou colegial, para funcionamento, a partir de 1959. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 72, 1958, p. 79-80).

devida qualidade, requer recursos humanos, materiais e número reduzido de alunos por sala, dos quais, a escola pública não dispõe.

Voltando ao evento do primeiro Encontro do MEA (LIMA, 2017), entre outros assuntos em pauta estavam o empenho em desenvolver uma matriz curricular com base na estrutura metodológica das práticas educativas do MEA e, também, criar um curso para professores com objetivo de torná-los atualizados, conscientes das tendências e transformações no ensino de Artes. O resultado do evento de 1961 consolidou-se na realização de um programa de estágio para professores. Concretizado o estágio, logo desdobrou-se na criação, no Rio de Janeiro, do Curso Intensivo de Artes na Educação (CIAE).

3.1.1.4 CURSO INTENSIVO DE ARTES NA EDUCAÇÃO (CIAE)

O CIAE durou vinte anos, de 1961 a 1981, período em que figurou como diretora técnica e pedagógica a arte/educadora Noemia Varela (1917-2016). O referido curso tornou-se o modelo pedagógico de maior prestígio na formação de professores para o ensino de arte da educação pública e privada do Brasil, uma vez que ele reproduzia as orientações teóricas e metodológicas da Escolinha de Arte do Brasil.

Entretanto, naquela década, o país vivia uma turbulência política, social e econômica de grandes proporções. Para se ter uma ideia do contexto, entre 1961 e 1964, tivemos três presidentes da república, uma instabilidade econômica com inflação quase incontrolável, golpe de estado e a consumação da Ditadura Militar em 1964. Com os militares no poder, o campo da economia sofreu urgentes mudanças. Adotam a ideologia do capitalismo de modelo associado dependente, liderado pelos Estados Unidos. Tal modelo econômico obrigou o governo brasileiro a fazer um ajuste na educação. Esta, deveria a partir de então, cooperar com o desenvolvimento econômico do país, formando mão de obra, para atender ao mercado de capitais. A proposta pedagógica das Escolas experimentais deveria mudar.

A ditadura de 1964 perseguiu professores e escolas experimentais foram aos poucos desmontadas, sem muito esforço. Era só normatizar e

estereotipar seus currículos, tornando-as iguais as outras do sistema escolar. Até escolas de educação infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas (BARBOSA, 2008, p. 8).

A normatização nos currículos mencionada acima por Barbosa, se concretiza no início da década de 1970, com a proposta do Estado militar capitalista, de adequar a educação à ideologia do “desenvolvimento com segurança”. Para isso, reformularam a LDBEN 4.024 de 1961, por meio da Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Com essa nova lei, a educação volta-se aos interesses econômicos e o ensino de arte passa a ser diferente daquele modelo centrado na criança, de origem da Escola Nova, praticada pela Escolinha de Arte do Brasil e ministrado no CIAE. Vejamos a seguir, como ficou estabelecido o ensino de arte daí em diante.

3.1.2 LEI Nº 5.692, DE 1971: SUA OBRIGATORIEDADE E O TECNICISMO

A Lei nº 5.692/1971 foi o desdobramento da reforma da LDBEN de 1961, promovida pelo então governo militar. A intenção do governo com essa reforma, no campo da educação, foi formar mão de obra técnica de nível médio para atender às demandas do mercado de capitais e alavancar a economia. Para isso, oficializa em todas as escolas do país, a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2010). Nessa perspectiva produtivista, o ensino de arte, denominado de Educação Artística, por meio do Artigo 7º da referida Lei, ganhou obrigatoriedade tanto no 1º quanto no 2º grau (Ensino Fundamental e Médio). Na perspectiva de colocar a educação a serviço da economia, os currículos escolares foram reorganizados e “as disciplinas de Arte existentes, como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas, Educação Musical, deixam de existir e os professores tiveram que complementar suas formações” (FERRAZ; FUSARO, 2009, p. 51). É possível, leitor, imaginar a confusão e as dificuldades ocorridas na prática, uma vez que os recursos para a educação neste país sempre deixaram a desejar. Com a novidade, os professores aderiram em suas práticas

às orientações pedagógicas tradicional e escola novista, sem questionamentos ou reflexões sobre o que seria melhor para o ensino de arte. Enfatiza o “saber construir” reduzido aos aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), ao mesmo tempo em

que admitem o “saber exprimirem-se” espontaneísta, na maioria dos casos caracterizado poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transformaram em meras atividades (FERRAZ; FUSARO, 2009, p. 51, 52).

A mudança e o cumprimento da Lei, em um país continental como é o nosso, após seis anos da data de sua promulgação, o Estado percebeu que as matérias obrigatórias (Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, do Artigo 7º), não vinham sendo oferecidas como deveriam, nas escolas. Preocupado em resolver a situação, em 1977 o governo emitiu o parecer nº 540.

3.1.2.1 PARECER 540/77

Citado no capítulo 2, o referido parecer é de autoria dos Conselheiros Edília Coelho Garcia e Amaury Pereira Muniz. O documento teve como objetivo reafirmar a obrigatoriedade nos currículos e esclarecer que esses componentes deveriam ser encarados “como uma preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum”. (FÓRUM (1) 3, 1977, p. 134)⁵³. No que se refere à Educação Artística reafirma o parecer:

[...] confirma-se a inequívoca importância da educação artística, “que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. E concordamos com o ensaísta Celso Kelly quando diz ainda: “Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformam em atividades escolares para todos. Entretanto, a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim. Partindo da essência, uma vivência se impõe como corolário natural”. De tudo o que se esboçou até aqui, sobre a educação artística, chega-se a que não há um sentido maior em sua oferta limitada e uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade. Aquela “formação geral estética” a que se refere o autor citado há de ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinala a cada momento todas as experiências curriculares. Isto implica, evidentemente, um cuidado urgente com a formação de professores, especialmente aquela que se desenvolve em nível de 2º grau (Parecer 540. In: FÓRUM (1) 3, 1977, p. 138)⁵⁴.

⁵³ Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60447/58704>. Acesso em 20 mar. 2018.

⁵⁴ Idem.

Nesse trecho do parecer, nota-se que a pedagogia tecnicista ao denominar a Educação Artística a “uma área bastante generosa e sem contornos fixos”, teoricamente não a reduziu a um simples aprender a fazer, sem a necessidade de reflexão acerca desse fazer. No entanto, a meu ver, foi interpretado como tal. Isso se explica devido a proficiência do professor, acerca de sua formação fragilizada na época. É possível dizer hoje, que a expressão “sem contornos fixos” significa em outras palavras que o ensino de Arte, por sua natureza, não possui realmente contornos fixos. Ao contrário, é aberto a diferentes abordagens estéticas. Essa possibilidade ampla e aberta sem contornos fixos, de se ensinar e aprender arte, é reiterada no Parecer, ao propor que o aluno deverá ter uma “formação geral estética, indispensável”. Essa perspectiva sem contornos fixos e formação geral estética, põe a responsabilidade didático/pedagógica, no professor que não possuía formação capaz de dar conta de tamanha demanda. Sem saída para o professor, o Parecer acabou estabelecendo “um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência” (BARBOSA, 2008, p. 10). Isto é, que o mesmo professor seja capaz de ensinar as quatro linguagens da arte: artes visuais, dança, música e teatro para a 1º grau. O parecer reconhece a deficiência do professor e reforça “um cuidado urgente com a formação de professores”. Com relação a essa formação:

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro (BARBOSA, 2008, p. 10).

A licenciatura plena em Educação Artística, habilitava o professor a lecionar no 1º e 2º graus. Este autor que ora escreve esta tese obteve essa formação. Barbosa nos esclarece ainda uma situação imposta pela Lei, para aqueles professores de desenho, que estavam atuando em sala de aula e que já possuíam diplomas universitários: “tiveram que voltar à universidade para, a título de atualização, cursarem mais um ou dois anos” (BARBOSA, 2008, p.10). Esclarece ainda que os funcionários das Secretarias de Educação dos Estados, por meio do Ministério da Educação em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, foi

preparado para orientar a implementação da Educação Artística em seus respectivos estados e criarem seus guias curriculares. Em São Paulo, “os guias curriculares para o ensino de 1º grau, chamado pelos professores de “verdão”, constituíram-se em um material de apoio às tarefas docentes, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo” (SARTORI, 2000, p. 43). Entretanto, o desdobramento de todo esse esforço do período militar, cujo objetivo maior era a profissionalização dos jovens da escola média, se deu no seguinte, como afirma Barbosa:

Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. [...] o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado (BARBOSA, 2008, p. 10).

E sem conseguir dar conta nem de uma formação nem de outra, a escola pública ficou presa à obediência da pedagogia tecnicista, ultrapassando o período da ditadura militar, de 1964 a 1985. O impacto tecnicista resultou na ampliação da desigualdade de oportunidades entre os estudantes pobres da escola pública e os ricos das privadas. Uma vez que “as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos” (BARBOSA, 2008, p.10) enquanto que, na escola pública

[...] os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 42).

Na construção dos planos de ensino, os professores de todas as áreas do conhecimento eram obrigados a se mostrarem competentes, mesmo com pouco conhecimento teórico-metodológico de ensino e aprendizagem em arte.

Desesperados, e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela “indústria cultural” desde o final dos anos 70 (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 42).

Tecnicamente, “os livros didáticos nos anos 1970/80 estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade e não-compartilhamento de recursos para o aprimoramento dos conceitos de arte” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 53). Não obstante, “a dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois o *elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso*” (Idem, p.52. Grifo das autoras).

Finalizando, tanto a Lei 5.692/71 quanto o parecer 540/77, fragilizaram o potencial transformador do ensino de Arte ao institucionalizar a pedagogia tecnicista e ao colocar professores e alunos numa situação de apenas aprender a fazer, isto é, de tarefeiros, impulsionando assim, uma formação sem espaço para o pensamento crítico, tipicamente do ensino de Arte. Essa situação reforça minha tese de que os currículos do ensino de arte do Brasil do Século XX mantiveram a desigualdade social. O cenário da educação tecnicista, portanto, resultou em desgostos na comunidade educacional em geral, motivou protestos e mobilização dos educadores, fazendo surgir, na década de 1980, importantes eventos, entre os quais, no campo do ensino de Arte: A semana de arte e ensino, em 1980; a Associação de Arte/educadores do Brasil, em 1982; Festivais, Congressos e Simpósios, como veremos a seguir.

3.1.2.2 MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS DOS EDUCADORES NA DÉCADA DE 1980

3.1.2.3 SEMANA DE ARTE E ENSINO, 1980

O primeiro movimento acerca das dificuldades do ensino de Arte aconteceu entre os dias de 15 a 19 de setembro de 1980, sob o título: Semana de Arte e Ensino, realizada em São Paulo, no campus da Universidade de São Paulo (USP):

[...] promovida por Ana Mae Barbosa, buscava a discussão sobre as dificuldades por que passava a área de artes, por conta destes desmandos. Neste evento aconteceu uma participação nunca vista de cerca de três mil professores que debateram os problemas e buscaram soluções (RICHTER, 2008, p. 323).

A força política desse evento foi tão importante a ponto de, pela primeira vez no Brasil, a Universidade de São Paulo criar em 1982/1983, no curso de pós-graduação em artes, a linha de pesquisa em arte educação. Constando doutorado, mestrado e especialização, com orientação de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2008, p. 12-13). Cursos com a mesma semelhança surgiram em outras regiões do Brasil somente a partir da década de 1990. Outro aspecto importante do evento, na visão de Richter, foi o surgimento do termo “arte/educação”⁵⁵ cuja finalidade era repensar e renomear o ensino de arte, contra a polivalência da LDBEN e em defesa da qualidade do ensino de arte. O resultado da Semana de Arte e Ensino, consolidou-se na

[...] criação de uma associação estadual, que representasse os arte/educadores em suas necessidades e aspirações, e que fosse também local para discussões e aperfeiçoamento do ensino de arte (...) em 1982 foi fundada a Associação de Arte/Educadores do Estado de São Paulo – Aesp RICHTER, 2008, p. 323, 324).

3.1.2.4 ASSOCIAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1982

A Associação de Arte/Educadores do Estado de São Paulo (AESP), foi a primeira associação do gênero do Brasil, no entanto, as mobilizações se espalharam pelo país. Conforme Richter (2008, p. 324-327), em 1983, foi criada a Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE); em 1984, a Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA); em 1988, a Associação de Arte/Educadores do Distrito Federal (ASAE-DF). Tais associações promoveram diversos encontros nos quais elaboraram importantes documentos reivindicando para o ensino de arte, o seguinte: a) mudança na legislação para extinguir o curso de licenciatura curta e a polivalência; b) criação de uma comissão nacional para reformulação dos currículos em arte; c) cursos de licenciatura plena nas linguagens específicas de artes visuais, música, teatro e dança; d) cursos de especialização e de mestrado nas linguagens específicas e inclusão de disciplinas sobre o ensino de arte nos cursos de pedagogia; e) o fortalecimento das associações e núcleos já existentes; f)

⁵⁵ Para saber mais acerca das mudanças de nomenclaturas, tais como: ensino do desenho; trabalhos manuais/artes aplicadas; educação pela arte; artes industriais; educação artística, arte-educação e ensino de arte, indico a tese de doutorado de Erinaldo Alves do Nascimento, cujo título é: *Mudanças nos nomes da Arte na Educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?* defendida na Universidade de São Paulo, em 2005, sob orientação da Profa. Dra. Ana Mae Barbosa.

organização de novas associações e núcleos; g) a fundação de uma Federação Nacional, para congregar e coordenar as associações.

Em 18 de setembro de 1987, na ocasião do I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (FLAAC), em Brasília, promovido por Laís Aderne, então Secretária de Cultura do Distrito Federal, foi criada a Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB), para ter voz nacional e representar as diversas associações estaduais e regionais que estavam surgindo. A criação da FAEB teve, sobretudo, a finalidade de

representar a luta pelo direito de acesso à arte e à cultura para todos os cidadãos brasileiros, e o fortalecimento e valorização do ensino da arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira (RICHTER, 2008, p. 325).

Outros eventos aconteceram simultaneamente, como relataremos a seguir.

3.1.2.5 FESTIVAIS, CONGRESSOS E SIMPÓSIO

Antes mesmo da década de 1980 (BARBOSA, 2001), o Brasil já produzia um importante evento ligado a cultura e a arte, qual seja, o Festival de Inverno de Ouro Preto (MG), promovido anualmente, nos meses de julho, entre 1967 e 1979⁵⁶ que corroborou para potencializar o enfoque no campo da educação. No entanto, o Festival de Inverno de Campos do Jordão, de 1983⁵⁷; organizado por Claudia Toni, Gláucia Amaral e Ana Mae Barbosa, foi o mais significativo no campo da arte-educação. Naquele momento, o governo começa a financiar cursos de atualização para professores de arte de escolas públicas. “O programa pioneiro foi o Festival de

⁵⁶O evento possuía como base os cursos de férias de música e artes plásticas, entre outros, a realização de exposições e espetáculos e o incentivo ao turismo cultural. Promovido pela UFMG, tornou-se uma das maiores experiências de extensão universitária do país e estava diretamente ligada ao processo de modernização promovido pela reforma universitária de 1968. Atraía à cidade histórica, anualmente, centenas de cursistas, professores e artistas, além de milhares de visitantes (KAMINSKI, L. F. Por entre a neblina: o Festival de Inverno de Ouro Preto (1967-1979) e a experiência histórica dos anos setenta. 2012. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2012).

⁵⁷ A XIV edição deste evento se particularizou, especialmente, por ter sido dedicada aos professores de “Educação Artística” da rede pública de ensino do estado de São Paulo (BREDARIOLLI, R. L. XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da arte. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2009).

Campos de Jordão em São Paulo, em 1983, o primeiro a conectar análise da obra de arte, da imagem, com história da arte e com trabalho prático” (BARBOSA, s/d)⁵⁸. A autora informa que o clima era festivo, uma vez que “havia 400 professores de arte convivendo juntos por 15 dias numa cidade de férias de inverno, Campos do Jordão. Eles podiam fazer uma escolha por quatro entre 25 cursos práticos e sete teóricos” (BARBOSA, s/d). Arrisco dizer que uma oportunidade como essa é sonho de consumo para qualquer professor. Barbosa completa:

Os cursos de apreciação artística foram baseados na decodificação do meio ambiente estético da cidade (da música de compositores populares locais, num projeto de lazer na cidade, pintores e escultores locais, grupos de dança, etc.). Os cursos de leituras de imagens móveis estavam ligados com a decifração da imagem televisiva e a leitura de imagens fixas, principalmente com as pinturas e esculturas da coleção do palácio de inverno do governador, a segunda melhor coleção de arte moderna brasileira, fechada para o público até aquele momento. A leitura da imagem impressa aconteceu como curso de arte-xerox (BARBOSA, s/d, p.176).

Outro evento importante foi o Congresso sobre História do Ensino de Arte de 1984 em São Paulo, na USP, onde:

[...] criamos um laboratório de Arte Digital para os Arte/Educadores. O conceito de Mediação Cultural começou a circular a partir da relação Arte/Educação/Comunicação da ECA com as leituras de Paulo Freire, Regis Debray, Jesus Martin-Barbero. Esta relação dominou o Congresso comemorativo dos dez anos da ANPAP, na ECA (1996), no qual 49 professores estrangeiros e mais de mil brasileiros discutiram acompanhados por seu público a crítica a crítica, a história, a publicidade, a educação e os meios audiovisuais, com mediação entre o mundo e a arte. Da ideia de que a Arte não é somente autoexpressão, como fora cultivada no período anterior, surge a Abordagem triangular apontando para a necessidade de atuar fazendo Arte; lendo imagens e objetos ou o campo de sentido da Arte; e contextualizando o que se vê; o que se faz; o que se interpreta (BARBOSA, 2015, p. 21, 22).

A abordagem triangular será abordada mais adiante. No entanto, outro evento significativo da década de 1980 foi o Primeiro Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (FLAAC), realizado na Universidade de Brasília (UnB), em 1987. Esse festival reuniu estudantes, artistas e público envolvido com cultura de toda a América

⁵⁸ BARBOSA, Ana Mae. s/d. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *IN: Estudos avançados*, p.175). Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=related:YjUI_6j6d44J:scholar.google.com/&scioq=Congresso+sobre+Hist%C3%B3ria+do+Ensino+da+Arte+de+1984&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 20 jan. 2019.

Latina, com o objetivo de promover o diálogo e a aproximação entre os povos distintos de nossa América.

[...] foi um momento para o autoconhecimento da juventude latino-americana. Em meio a realidades angustiantes que o desgaste da década provocou nas nações latino-americanas, com as liberdades sufocadas, os jovens [...] puderam entrar em contato com as condições políticas, econômicas e sociais dos demais países participantes e encararam a compreensão e vontade de mudança da situação de seus países pela cultura e pela arte (JUNIOR, 2012)⁵⁹.

E por último e não menos importante, foi o III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História ocorrido no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) em agosto 1989, “com objetivo explícito de demonstrar os conteúdos da arte [...] esclarecendo sobre a importância da história da arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo” (BARBOSA, 1998, p. 23). Tal objetivo se deu em resposta a educadores que afirmavam na época que arte não tem conteúdo. Na ocasião deste simpósio, Ana Mae Barbosa, então diretora do MAC/USP, cuja gestão se deu entre 1987 e 1993, desenvolveu e testou a Abordagem triangular do ensino de arte.

3.1.2.6 A ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DA ARTE

A terminologia original foi denominada de Metodologia Triangular do Ensino da Arte

[...] e posteriormente corrigida para Abordagem ou Proposta pela sua própria sistematizadora, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, no final dos anos de 1980. É produto de sua reflexão a partir do estudo de três abordagens epistemológicas; As Escuelas al Aire Libre, mexicanas; o critical studies, inglês e o Discipline Based Art Educatio (DBAE), americano (RIZZI, 2008, p. 335).

A Abordagem Triangular considera a arte como cognição e expressão e busca ler o mundo criticamente por meio da articulação de três ações: apreciar, fazer e contextualizar arte. No entanto, não necessariamente nesta ordem, uma vez

⁵⁹ JUNIOR, José Geraldo de Sousa. **Festival Latino-Americano e Africano de Arte e Cultura (Flaac)**. In: LOCO Por ti Arte e cultura da América do Sul, 2012. Disponível em: <https://locoporti.org.br/2012/10/festival-latino-americano-africano-de-arte-cultura-flaac/>. Acesso em 25/04/2018.

que não há uma ordem fixa para tal articulação no exercício do conhecimento acerca do ensino de arte. Historicamente, conforme BARBOSA (2008), a sistematização da Abordagem Triangular se iniciou em 1983, no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993, no MAC/USP e na Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, sob comando de Paulo Freire e Mário Cortela entre 1989-1990. E partiu

[...] das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade. [...] Uma proposta aberta a diferentes enfoques estéticos e metodológicos (BARBOSA, 2008, p. 13).

A Abordagem Triangular motivou a consolidação de pesquisas acadêmicas importantes, que comprovam sua contribuição para a qualidade do ensino de arte no Brasil, desde sua sistematização. Entretanto, não há espaço aqui para demonstrá-las⁶¹.

Apesar do ganho metodológico proporcionado pela Abordagem Triangular desde a década de 1980, a luta política em torno do ensino de arte se reinicia após a redemocratização do Brasil, com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, que determinou a criação de uma também nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de autoria de Darcy Ribeiro, como abordado anteriormente, no Capítulo 2. A luta política em relação ao ensino de arte mencionado, ocorreu quando a LDBEN, ainda na condição de Projeto de Lei (PL), de nº 101/1993 - Lei Darcy Ribeiro, eliminava a obrigatoriedade do ensino de Arte, já garantida desde a LDBEN de 1971. Ao saber da possibilidade de extinção do ensino de arte, iniciou-se, ainda em 1989, uma nova batalha política, por meio de importantes eventos organizados por significativos educadores brasileiros. Por exemplo, Laís Fontoura Aderne (1937-2007), mineira de Diamantina, artista e então secretária estadual de cultura em Brasília, organizou, em 1989, uma mesa redonda no Congresso Nacional de Educação com a participação de Ana Mae Barbosa, para discutir a importância da arte na educação. Na ocasião a causa ganhou importantes apoiadores; Ana Mae Barbosa, organizou no mesmo ano

⁶¹ Para saber mais acerca dessas pesquisas, indico a obra: *A abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais*, organizada por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha, editada em 2010, pela editora Cortez, São Paulo.

em São Paulo o III Simpósio sobre o ensino de arte e sua história no MAC/USP, já mencionado, com a presença de 1.700 educadores para combater “o argumento surrealista de que arte não tem conteúdo” (BARBOSA, 2008, p. 20); Alfredo Bosi, participou de um debate na Câmara dos Deputados em Brasília com o mesmo objetivo; aconteceram os congressos anuais da Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB) como, por exemplo, o de 1988 em Taguatinga (DF), o de 1989 em Brasília (DF), 1990 em São Paulo (SP), 1991 em Porto Alegre (RS), 1992 em Belém (PA), 1993 em Recife (PE), 1994 em Campo Grande (MS), 1995 em Florianópolis (SC), 1996 em Campinas (SP) e todos questionavam sob a mesma perspectiva acerca da importância do ensino de arte. Também importante foi a criação da Comissão de Especialistas de Artes e Design (CEEARTES), na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), em 1994, tendo como presidente, Ana Mae Barbosa e vice-presidente Laís Aderne, cujo objetivo era “avaliar os cursos de artes e design, estudar e propor reorganizações curriculares” (BARBOSA, 2008, p. 22), além de outros movimentos que aconteciam pelos estados brasileiros que, assim como os citados, grosso modo, reivindicavam a manutenção da obrigatoriedade, o fim da polivalência e a melhoria da qualidade do ensino de arte, na então futura nova LDBEN 9.394, para toda a educação básica do país. O resultado foi o atendimento das reivindicações, de modo que o ensino de arte na nova LDBEN 9.394/96 aparece como componente curricular obrigatório e por fim, em seu artigo 92, revogam-se as disposições das Leis anteriores, colocando assim, a extinção da polivalência.

3.2 BLOCO 2

3.2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) Nº 9.394 DE 1996: COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a LDBEN nº 9.394 coloca o ensino de arte como componente curricular obrigatório (Artigo 26) e garante o ensino de suas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esse lugar da arte na Lei foi viabilizado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como mencionei anteriormente, no Capítulo 2.

3.2.1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN-ARTE)

A importância do ensino de arte nos PCN é comentado por importantes educadores da área, como veremos a seguir. Rosa Lavelberg (2003, p. 118), por exemplo, reitera a obrigatoriedade e acrescenta: "arte é componente obrigatório, definido nos PCN de Arte, em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro". Isso não significa dizer que

O documento esteja sugerindo a retomada da polivalência, como foi entendido por muitos professores, ou seja, que o professor de Arte integre em sua prática essas modalidades artísticas e, sim, que a escola possibilite a presença de professores habilitados para assumirem as diversas linguagens da arte. Cada uma dessas linguagens pressupõe conhecimentos específicos, que foram analisados e sistematizados também por especialistas, autores do documento (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58).

Os PCN, portanto, não sugerem a volta da polivalência. Em outras palavras, a instituição escola é quem deve garantir a presença do professor com a formação específica que possui, seja este um profissional formado em artes visuais, ou formado em música, ou em dança ou em teatro. Entretanto, é recorrente acontecer o seguinte: esse(a) professor(a), quando chega na escola, é pressionado(a) por gestores, a ministrar na sala de aula conteúdos referentes as quatro linguagens. Essa pressão tem origem nos editais de chamamento para concursos e contratação desses professores. Nos editais, são recorrentes as indicações bibliográficas das linguagens de artes visuais, dança, música e de teatro, cujos conteúdos são cobrados nos exames do concurso. Desse modo, o(a) professor(a) candidato(a) à vaga, mesmo com formação específica numa única linguagem, esforça-se para dar conta da leitura bibliográfica indicada, para passar no concurso. Com a aprovação no concurso, os gestores da escola tendem a compreender que o(a) professor(a) tem tais conhecimentos e o(a) pressionam equivocadamente a ministrar aulas das quatro linguagens. O discurso é de que as crianças e adolescentes (com toda razão), têm o direito ao acesso de tais conhecimentos e que, os exames externos tais como, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no caso de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cobram tais conteúdos. E ainda, o sucesso dos alunos nos referidos exames, reverberam, em tempos atuais, no caso do ENEM, ao acesso à universidade e no do

SARESP, em bônus para o professor. A pressão pelo sucesso das avaliações externas, desconsideram que nem os PCN trouxeram a polivalência de volta e que nenhum professor possui conhecimento suficiente acerca das quatro linguagens. E mais, além do equívoco em relação à formação do professor, há o problema do tempo ínfimo na carga horária semanal destinado ao ensino de Arte: duas horas/aula semanais por série/ano tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Tempo absolutamente insuficiente para o(a) professor(a) ministrar conteúdos de uma única linguagem e, conseqüentemente impossível para se pensar em quatro linguagens juntas. O resultado dessa difícil equação é a defasagem na formação do aluno e, certamente, sem obter o conhecimento que ele merece em arte, acerca das quatro linguagens, é levado à desigualdade educacional, cultural e social mais ampla.

Comprova-se assim que, as normas oficiais, estabelecidas para o ensino de arte nas Leis de 1961, 1971 e 1996 e nos PCN, do Brasil no século XX, fragilizaram esse ensino, ao estabelecerem às secretarias de educação de todas as regiões do país, a doutrina liberal para a elaboração dos seus documentos curriculares. Tais currículos, por sua vez, foram elaborados com base na teoria pedagógica liberal de cada década, tais como: a pedagogia tradicional, a nova e a tecnicista. O autor José Carlos Libâneo, em sua obra *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*, nos ajuda a compreender o conceito de Pedagogia Liberal. Vejamos o que diz o autor:

O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. [...] A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1989, p. 21).

A pedagogia liberal capitalista, portanto, foi o modelo curricular apropriado pelas secretarias de educação do país, no século XX e deram as diretrizes teóricas e metodológicas para os(as) professores(as) planejarem seus planos de trabalho

pedagógico que se desdobram nas salas de aula. Essa pedagogia promoveu um ensino de arte – obediente - sem espaço para críticas; frágil e sem o potencial transformador que naturalmente possui e sem o valor que merece. Tais elementos fizeram dos currículos de arte um documento mantenedor de deficiências cognitivas que reverberam em desigualdade social ampla.

Para além da pedagogia liberal, a título de curiosidade, procurei olhar para as progressivistas surgidas no século XX, como possibilidade de apropriá-las ao ensino de arte. Vejamos a seguir.

3.2.1.2 UM OLHAR PARA OUTRAS PEDAGOGIAS: AS PROGRESSIVISTAS

Contrariamente ao modelo oficial de educação formal, liberal capitalista, não crítico e autoritário do ensino público oficial brasileiro, é fundamental olhar para outro modelo pedagógico, contrário ao liberal: o progressivista, presente na história de nossa educação não-formal. Esse modelo de educação é definido aqui como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. A autora Maria da Glória Gohn, em: *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*, esclarece o seguinte:

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc (GOHN, 2006,. p. 29-30).

Vemos aí a importante contribuição da educação progressivista, não-formal para o indivíduo. De natureza crítica ao sistema capitalista, surgiu pela primeira vez

no Brasil, no início do século XX e ficou conhecido por pedagogia de tendência libertária.

3.2.1.3 PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

Utilizada nos modelos pedagógicos anarquista, antiautoritário, autogestionária (com suas próprias assembleias, conselhos, eleições e reuniões), sociológico e psicanalista, esse modelo pedagógico, espera que a escola atue na transformação da personalidade da criança, no sentido de fazer com que ela ganhe consciência e liberte-se da estrutura repressora do sistema oficial. Nessa pedagogia, os alunos escolhem os conteúdos que desejam aprender, conforme as necessidades individuais ou do grupo e a relação professor-aluno. Mesmo tendo consciência de ser desigual, desconsidera qualquer forma de poder entre eles, mantendo uma relação de liberdade mútua. No Brasil, esse tipo de escola foi criada por trabalhadores operários que não concordavam com o modelo de educação oficial; funcionou no início do século XX, em São Paulo, mas por imposição política da Igreja e do Estado foi extinta na década de 1920.

3.2.1.4 PEDAGOGIA LIBERTADORA

Outras pedagogias progressivistas surgiram no país nas décadas de 1960 e 1970. Uma das mais famosas, é conhecida por pedagogia libertadora, criada em 1964, pelo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e colocada em prática por ele, na alfabetização de adultos. Seu método alfabetizador se dá por meio dos elementos da vida cotidiana do aluno, dando-lhe conscientização de sua condição social com o objetivo de emancipá-lo da situação de reprimido pela sociedade. É um modelo pedagógico que educa politizando o sujeito. Além da pedagogia libertadora de Paulo Freire, os brasileiros conheceram outra pedagogia progressivista. Esta, de inspiração marxista, do educador francês Georges Snyders (1917-2011). A autora Renata de Almeida Vieira, em: *A obra de Georges Snyders no cenário educacional brasileiro: Introdução, Apropriações e Refluxo*, afirma que “a introdução do pensamento educacional de Georges Snyders no cenário brasileiro teve início a partir de meados da década de 70 do século XX [...] o mesmo tornou-se, no Brasil, uma das referências basilares da pedagogia histórico-crítica” (VIEIRA, 2014, p. 286).

3.2.1.5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dermeval Saviani, é o autor brasileiro que teorizou essa pedagogia, por meio de sua obra: *Pedagogia Histórico-Crítica, primeira aproximações*, publicado pela primeira vez em 1991. Para este autor:

Snyders é, [...] uma das referências fundamentais da corrente pedagógica que venho chamando de 'pedagogia histórico-crítica', uma pedagogia enraizada na História e que, inspirada no marxismo, pretende ser a síntese superadora tanto das pedagogias tradicional e nova como das teorias crítico-reprodutivistas. [...] mesma síntese que Snyders persegue constante e competentemente em todas as suas obras (SAVIANI, 1988, p. 6, *apud* VIEIRA, 2014, p. 287).

Para Saviani, em resumo, a “pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo” (SAVIANI, 2013. p. 44).

3.2.1.6 PEDAGOGIA CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS

Na mesma perspectiva progressista da pedagogia histórico-crítica, surgiu a proposta pedagógica crítico-social dos conteúdos, formulada pelo brasileiro José Carlos Libâneo em sua obra: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*, publicada pela primeira vez em 1985. No contexto dessa pedagogia, professores e alunos constroem, por meio dos conteúdos de ensino, uma consciência crítica visando a transformação da sociedade.

Como vimos, a escola não-formal e suas pedagogias progressivistas podem corroborar muito na construção de uma sociedade mais consciente de sua condição cultural, política e social. Olhar para esse outro lado, no presente estudo, teve o objetivo de comparar as pedagogias liberal e progressivista e, ao mesmo tempo, deduzir que enquanto a progressivista busca uma educação mais livre, com capacidade de conscientizar o sujeito de modo amplo; a liberal objetiva capacitar o cidadão para atender às demandas do mundo do trabalho. Com esse mesmo objetivo liberal, o Brasil cria em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como veremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4**A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA DURANTE O SÉCULO XX:
DOCUMENTOS MANTENEDORES DA DESIGUALDADE NO
ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Figura 4 - ServetKoçyigit. Higher Educacion.
Fotografia.27ª Bienal Internacional de São Paulo, 2006. Disponível em:
https://www.bbc.com/portuguese/especial/1527_bienalsp/page2.shtml.
Acesso em: 29 jan.2019.

Neste capítulo, mostro outros meios pelos quais venho afirmando minha tese de que os documentos curriculares do ensino de Arte do Brasil do século XX, mantiveram a desigualdade social dos estudantes da escola pública estadual brasileira. Essa afirmação vem se fundamentando até aqui, em documentos e autores, mencionados nos capítulos anteriores, pelos quais mapeei a política educacional brasileira. Agora abordarei as origens curriculares, as teorias surgidas no século XX e aquelas que, em vigência na educação brasileira, tornaram frágeis o potencial transformador do ensino de arte. Para além do contexto temporal do século XX, abordarei, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do Ensino Médio de 2017, como documentos que corroboram na afirmação de minha tese. Início o percurso abordando o meu próprio histórico curricular, para assim chegarmos às teorias de currículo e seus respectivos reflexos no ensino de Arte do país, do século passado.

4.1 PERCURSOS CURRICULARES DO AUTOR DESTA TESE

Tratar de assuntos curriculares é mergulhar num tema amplo e complexo. A complexidade perpassa pela formação que se deseja, pelos direitos sociais, pela economia e política do país. Por conta disso, o significado da própria palavra currículo é de sentido polissêmico. Guiei-me pela visão de três obras básicas e fundamentais do campo dessa área de estudo, a saber: *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de 2015, do brasileiro Tomaz Tadeu da Silva; *Saberes e incertezas sobre o currículo*, de 2013, organizado pelo espanhol José Gimeno Sacristán e *Teorias de Currículo*, das brasileiras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, de 2014. Tais autores revelam o significado da referida palavra das seguintes maneiras:

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2015, p.15).

José Gimeno Sacristán, complementa:

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus correre*). Na Roma Antiga falava-se de *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, esclarecem o seguinte:

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Currículo, no entanto, como afirmam os autores, é um percurso educativo do cotidiano escolar. No caso de minha trajetória, selecionei o que considero importante para esta tese, que é o lugar da arte e da educação no currículo de minha vida. Educação Artística foi o curso que fiz na graduação, com habilitação em Artes Plásticas, no ano de 1985 e a parte anterior, a educação básica, foi abordada na introdução desta tese. No entanto, ainda cursando a graduação, iniciei um percurso artístico, com produção de pinturas e a realização de exposições em salões e espaços culturais, entre as décadas de 1980 e 1990. A partir do ano 2000, a pintura foi gradualmente substituída por outras expressões artísticas, materiais e suportes, de modo que essa produção ainda permanece paralela à de professor. Entretanto, a educação acabou por ganhar mais espaço profissional em minha vida.

Antes de ser professor, fui funcionário na área bancária, por um período de dezenove anos, até o momento em que resolvi deixar aquele ramo de atividade, em 1997. Em 1999 passei a ser professor de Arte do Ensino Fundamental e Médio, da rede pública do Estado de São Paulo, na capital, onde vivo. Me lembro do primeiro dia em que a Diretoria de Ensino da Região Centro atribuiu-me as aulas e na

ocasião, na condição de professor Ocupante de Função Atividade (OFA). Isto é, professor contratado. Naquele momento senti forte emoção: uma mistura de felicidade, dúvidas e ansiedade, uma vez que tomava consciência de que a partir dali iniciara um novo ciclo de trabalho em minha vida, sobretudo o de educar adolescentes.

Ao entrar pela primeira vez na sala de aula, tive a sensação de amor à primeira vista. Talvez pelo desejo profissional de trabalhar no campo da arte e da cultura e a partir de então na sala de aula, com questões/conceitos da arte, ligadas à educação. Minha primeira sala foi uma turma de 8ª série, o atual 9º ano do Ensino Fundamental. O encontro com os adolescentes foi reciprocamente agradável, sentia-me confiante. Acreditava e continuo acreditando que a minha formação inicial e o exercício na produção artística, garantia e garante um certo conforto e confiança para uma boa discussão e capacidade de aproximar os alunos do universo da arte. Essa favorável relação professor/artista/pesquisador, vem ao encontro do que a autora Rita Irwin chama de mestiçagem. Segundo essa autora:

Talvez todos os educadores desejem se tornar artistas-pesquisadores-professores quando começam a se questionar sobre como têm ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver. [...] Existe o desejo de explorar um novo território, uma fronteira de forma e transformação, um lugar geográfico, espiritual, social, pedagógico, psicológico e físico inter e intra-subjetivamente localizado no diálogo, e através dele. Mestiçagem é uma metáfora para artistas-pesquisadores-professores que transpõem esses papéis às suas vidas profissionais e pessoais (IRWIN, 2008, p. 91-92).

Na perspectiva de Irwin, me descobri um profissional mestiço, uma vez que na nova trajetória de artista-pesquisador-professor, fui buscar meios de ampliar meu repertório e entendimento acerca da arte e de seu ensino. Um exemplo disso, ocorreu a partir de 1999, quando, aos finais de semana, passei a frequentar setores educativos dos museus e institutos culturais da cidade de São Paulo, tais como: Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM); Instituto Itaú cultural; Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB); Museu de Arte de São Paulo (MASP); Museu Lasar Segall; Fundação Bienal de São Paulo, entre outros, em busca de ampliar meus conhecimentos e que pudessem me auxiliar na sala de aula. Nessas instituições, participei de encontros para professores, nos quais ocorriam dinâmicas educativas a

partir das exposições públicas de Artes Visuais. As ações educativas consistiam em visitas orientadas aos professores, nos espaços expositivos das exposições, acompanhadas de reflexões, leituras de textos e discussões acerca dos diversos conteúdos suscitados pelas leituras das obras artísticas expostas e pelas propostas curatoriais. Na sequência, produzíamos peças artísticas em grupos ou individualmente, abordando conteúdos provocados nas exposições. Por último havia trocas de experiências acerca dessas produções, considerando que tais ações poderiam servir e serviram, de exercício e aprendizado no contexto da sala de aula.

A partir dessas experiências de aprendizagem significativas, ganhei segurança e enriqueci meu vocabulário de professor, desta forma minhas aulas na 'escola ganharam ritmo e conteúdos mais qualitativos. Nessa experiência, eu não tinha noção de que estava vivenciando elementos presentes nas teorias de currículo. Consciência essa que só pude adquirir quando me deparei com os estudos curriculares e, sobretudo, mais recentemente. Nessa trajetória, a sala de aula ainda continua fazendo parte de meu currículo. Atualmente leciono tanto na educação básica quanto na universitária, atuando no campo de ensino das Artes Visuais e em cursos de pedagogia, com disciplinas teóricas e práticas. Assim, estou construindo o meu percurso curricular, um caminho que se fundamenta nas teorias desse campo, com as quais tive os primeiros contatos quando cursei o mestrado, no Departamento de Pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp, defendido em 2010. E estendeu-se com o meu interesse pelas teorias curriculares, motivado por uma experiência de trabalho acerca do currículo de Arte, no órgão central da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) entre 2011 e 2017. Além da experiência na SEE/SP, passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa: *O ensino de arte na rede estadual de ensino, na perspectiva da teoria curricular crítica*, mencionado na introdução desta tese. O arcabouço no qual me envolvi nos estudos curriculares, motivaram-me a procurar compreender com equidade, aspectos sociais e políticos que influenciaram a fragilidade do ensino de Arte no Brasil, no século XX. Para isso, conferi a linha do tempo da história do currículo para compreender o campo desse estudo e como ele influenciou o ensino de Arte no Brasil, no Século XX.

4.2 TEORIAS CURRICULARES: ORIGENS

O currículo como se conhece atualmente, tem origem na década de 1920, nos Estados Unidos, motivado por três eventos básicos que se conectam, são eles: o processo de industrialização daquele país, os movimentos imigratórios, e a massificação da escolaridade. O marco principal ocorre em 1918, com o lançamento do livro: *The curriculum*, de autoria de Franklin Bobbitt. Desde então, foi considerado o primeiro livro sobre currículo do ocidente e com ele, inicia-se a teoria curricular tradicional. Essa teoria vai influenciar a educação, brasileira durante todo o século XX.

4.3 TEORIA CURRICULAR TRADICIONAL: DITA COMO SE DEVE ENSINAR

Diante da situação de crescimento econômico da década de 1920 nos Estados Unidos, o currículo de Bobbitt fundamentou-se nas ideias de técnicos e administradores do campo da educação. Eram profissionais preocupados em pensar a educação numa perspectiva racional, de atendimento da demanda produtiva industrial daquele país. Silva, esclarece que em Bobbitt:

O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor (SILVA, 2015, p.12).

A Teoria da Administração Científica de autoria do engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor (1856-1915), popularmente conhecida como “taylorismo”, está fundamentada na ciência positivista racional, a fim de alcançar a máxima produtividade e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço. Tais princípios foram utilizados pelo empresário americano Henry Ford, em 1913, na linha de fabricação de seus automóveis, popularizando o chamado “fordismo”. Portanto, o modelo de produção racional e fabril dessa teoria, ficou conhecida como teoria tradicional, que vai chegar às escolas do mundo todo, inclusive nas do Brasil, a partir do Século XX. Um exemplo disso pode se constatar na arquitetura de modelo fabril que é uma escola, de fato, semelhante ao de uma fábrica. Isto é: com salas em sequência, uma ao lado da outra; carteiras enfileiradas para abrigar muitos alunos; o

espaço do piso do professor, com degrau mais alto em relação ao dos alunos para facilitar a este uma visão controladora da classe; um quadro negro - a atual lousa, para o professor expor seus conteúdos no tempo das aulas, disciplinarmente medido por um sinal sonoro, que define a quantidade de minutos necessários para o processamento ou transmissão de conteúdos de cada aula. Esse modelo arquitetônico original de educação escolar do mundo ocidental, se mantém até os dias atuais e, na década de 1920, nos Estados Unidos, buscava-se, sobretudo, uma eficiência tecnocrata, inspirada no trabalho hábil, como citado, para atender às necessidades demandadas pela sociedade produtiva, em clima de industrialização. Com essa formatação tradicional, Silva (2015, p. 12) reitera que “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. E assim, essa teoria, em todas as áreas do conhecimento, incluindo o ensino de Arte, dita o que deve ser ensinado. Essa concepção de modelagem cognitiva, colocou o estudante como um mero receptor passivo do conhecimento e cumpridor de tarefas tais, que mediam seu desempenho. Nesse sentido, o papel da escola, conforme o autor Dermeval Saviani em: *Escola e democracia*, é:

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. [...] Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2012, p. 6).

Como se pode ver, a escola tradicional é de modelo racional, liberal e preocupa-se em transmitir “automaticamente” o conhecimento. O currículo na perspectiva tradicional, busca, portanto, medir, calcular, estabelecer padrões e objetivos claros nas suas ações pedagógicas, construindo uma educação racionalmente voltada para a vida ocupacional adulta. Entretanto, contrariamente a esse modelo curricular, surgiu na mesma época um outro modelo concorrente, de vertente progressista. Trata-se do modelo criado pelo educador, também norte-americano, John Dewey (1859-1952). Este preocupava-se com uma educação voltada para a democracia e não para a economia ou mercado de trabalho. Dewey considerava como elemento de extrema importância, os interesses e experiências

personais das crianças e dos jovens. Apesar do modelo curricular progressista de Dewey, o currículo liberal de Bobbitt, segundo Silva (2015, p. 23) foi o que constituiu as vertentes educacionais do capitalismo “dominantes da educação estadunidense no restante do século XX”. Desse modo, esses primeiros modelos curriculares tradicionais, *The curriculum* de Bobbitt, e *The child and the curriculum* de Dewey, passaram a pertencer a um campo de estudos especializados em currículo. Entretanto, a força liberal tecnocrática da vertente de Bobbitt, se consolidou definitivamente, porém com algumas poucas diferenças, a partir do livro: *Princípios Básicos de Currículo*, lançado em 1949, pelo educador norte-americano, Ralf W. Tyler (1902-1994). Este autor passa a dominar o campo especializado de estudos de currículo em diversos países do mundo, entre eles o Brasil, até a década de 1980.

4.4 ORIGENS DE CURRÍCULOS NO BRASIL

Semelhante ao ocorrido nos Estados Unidos, a origem dos estudos curriculares no Brasil aconteceu na década de 1920, quando também por aqui se iniciava nossa modernização. Isto é, o processo de industrialização, os movimentos migratórios e a crescente urbanização, porém sem estrutura educacional. Para se ter uma ideia mais clara daquele momento, o autor Paschoal Lemme, nos descreve o panorama. Diz o autor:

Ao terminar a Primeira Grande Guerra Mundial toda essa nossa precária estrutura de educação, ensino e cultura entrou num processo de transformação acelerado. O desenvolvimento e a diversificação da indústria traziam como consequência natural a necessidade de uma melhor preparação de mão-de-obra, com reflexos na quantidade de escolas e na qualidade do ensino. A chegada de grandes contingentes de imigrantes estrangeiros, [...] portadores de uma educação mais aprimorada, elementar, profissional, e mesmo de nível secundário, passou a pressionar nossa precária estrutura de ensino, no sentido de sua melhoria. [...] As relações sociais propiciadas pela intensificação da urbanização e a criação de novas categorias de empregados, no comércio, de escritório e de funcionários públicos, agiram no mesmo sentido da exigência de um ensino mais eficiente, não somente em relação ao 1º grau, mas também no tocante ao 2º grau, de caráter geral e profissional. [...] Essas transformações econômicas, políticas e sociais que vinham em gestação, desde os fins do século 19 e, mais precisamente, com o advento da República, começaram a se manifestar com maior intensidade a partir dos anos 20 (LEMME, 2005, p.166).

A preocupação com a melhoria da educação, supracitada, ganhou a fundamental contribuição em 1932, de 26 educadores, com a criação do documento intitulado “*A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”⁶², conhecido popularmente como o *Manifesto dos Pioneiros*, citado anteriormente, no Capítulo 1. Portanto, conforme o autor Antonio Flavio Barbosa Moreira, em: *Currículos e programas no Brasil* (MOREIRA, 2012, p.100) “as origens do pensamento curricular brasileiro podem ser localizadas nos anos 1920 e 1930, ocasião em que diversas reformas foram organizadas nos estados pelos pioneiros”. Entre essas reformas, a que de fato fomentou o pensamento curricular no Brasil foi a criação do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) em 1938, cujo objetivo foi gerir os diversos assuntos relacionados à educação, incluindo o currículo. Para isso, o INEP criou e passou a publicar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, livros-texto e mais seis Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais (CBPE), em diferentes Estados da Federação, quais sejam: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. Nesses CBPE ministravam-se cursos sobre currículos, destinados a supervisores e professores acerca de métodos de ensino e recursos didáticos. A autora Marcia Santos Ferreira, em: *A organização do trabalho didático como objeto de estudo nos projetos dos Centros de Pesquisas Educacionais do Inepnos* explica que:

A finalidade principal destes Centros era realizar pesquisas cujos resultados pudessem ser utilizados na elaboração de novas políticas educacionais capazes de tornar a educação escolarizada, efetivamente, um dos fatores favoráveis ao desenvolvimento econômico e social do país (FERREIRA, 2008, p.137).

Os trabalhos CPBE, foram fundamentais para decisões do governo no campo da educação, cuja relevância ocorre somente em 1956, quando o presidente Juscelino Kubitschek chega ao poder com o lema de desenvolver o país, cinquenta anos em cinco, apoiado pelas classes trabalhadora, média, empresários brasileiros e estrangeiros. Kubitschek incentiva a entrada massiva de capital estrangeiro no país em prol da industrialização e ganha significativa ajuda do governo norte-americano

⁶²Anísio Teixeira (redator), Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles e outros.

em diversos setores da sociedade. Na educação, no que diz respeito aos estudos curriculares, assina no mesmo ano em que assumiu a presidência, um acordo com os Estados Unidos e cria o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), com o objetivo de criar cursos de aperfeiçoamento de professores e supervisores, com ênfase no tecnicismo⁶³. O tecnicismo, na década de 1970, transforma-se em pedagogia nacional, por meio da Lei 5692/71, mencionado no capítulo 3. A autora Rosa Fátima de Souza, em *A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80*, esclarece detalhes da configuração do PABAE:

Dos oito departamentos criados no Programa, um era especificamente de Currículo e Supervisão, dedicando-se à promoção de cursos sobre currículo e assistência técnica em questões curriculares. O departamento oferecia três disciplinas: Currículo na Escola Elementar, Supervisão do Ensino na Escola Primária e Currículo e Supervisão, todas elas enfatizando o "como planejar e desenvolver currículos". A associação entre currículo e supervisão assinala, por sua vez, a ênfase nos aspectos instrumentais e técnicos do currículo. A influência marcadamente americana pode ser percebida na bibliografia utilizada, onde predominavam autores americanos e mesmo autores brasileiros, como Marina Couto, Dalila Sperb e Lady Lina Traldi, que haviam estudado nos Estados Unidos. Diferentemente do INEP, no PABAE houve uma forte influência tecnicista. Nesse sentido, deve-se destacar o livro de Marina Couto, *Como Elaborar o Currículo* (1966), amplamente utilizado no Programa e que representa o pensamento curricular deste (SOUZA, 1993, p. 117-118).

Nas décadas de 1950 e 1960 o INEP e PABAE entram em disputa acerca das concepções de ensino que desenvolviam. O primeiro, por meio dos seus Centros de Pesquisa, enfatizava o aspecto social do ensino por entender a educação profundamente relacionada com a cultura, economia e política, uma postura progressivista, mas acabou por perder espaço para as orientações liberais tecnicistas, do PABAE. É importante saber que naquelas décadas, estava em vigência a Constituição Federal de 1946, que determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. As discussões para a elaboração dessa então futura lei iniciaram no ano seguinte, em 1947. No entanto, o ensino público primário brasileiro ainda se constituía num histórico de abandono por parte do poder público. Os autores Nelson Piletti e Geovanio Rossato em *Educação básica; da organização legal ao cotidiano*, informam que somente em:

⁶³ É a tradição curricular predominante nos EUA até a década de 1960, caracterizada pela racionalidade técnica, preocupações com determinação de objetivos e controle do processo educativo. Os principais teóricos dessa tendência foram F. Bobbitt e R. Tyler.

1961, após 13 anos de discussões no Congresso Nacional, marcadas por intensos embates entre defensores da escola pública e representantes das escolas particulares, foi aprovada a lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 25).

Com a promulgação da Lei 4.024 é que se consolida, pela primeira vez no país, a legalidade curricular. O autor João Cardoso Palma Filho, em *A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*, reitera:

Na história da educação brasileira o termo “currículo” aparece em documentos legais, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61, com o sentido de uma listagem de matérias ou disciplinas objetos de ensino (1989, p. 13).

Em termos curriculares, a LDB 4.024/61 facilitou caminhos para a Reforma Universitária, sobretudo com a criação da Lei 5.540/1968. Com ela, o campo do currículo instalou-se no interior das faculdades e universidades, tornando-se campo de ensino e pesquisa. Conforme Moreira (2012, p. 111) “No parecer 252/69, que organizou o curso de pedagogia, encontramos, claramente, uma supervalorização da técnica do “como fazer””. Essa tendência tecnicista de como fazer currículo cuja sequência se dá em *objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação e bibliografia*, seguindo modelos de Tyler e Taba, avança para a década de 1970. Desse modo, a teoria tradicional estava dada como modelo educacional e curricular a ser implementada nas escolas brasileiras. Essa teoria, na perspectiva do ensino de Arte, a ênfase no “como fazer” obviamente não dá espaço cognitivo para o aluno exercitar seu potencial criativo, desenvolver o pensamento crítico, ter a possibilidade de inventar, reinventar, interpretar e reinterpretar o mundo, a partir de elementos do universo da arte. A teoria tradicional, portanto, fragiliza o potencial transformador da natureza do fazer artístico em seu ensino, ao abordar somente receitas de “como fazer” isso ou aquilo. No entanto, no final da década de 1970, diz Moreira (2012, p. 123) “uma tendência crítica começou a configurar-se, tornando-se bastante influente durante toda a década de 1980”. Silva confirma tal tendência, ao dizer que:

Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de “reconstrução do currículo” (SILVA, 2015, p. 27).

A tendência crítica, portanto, se estabelece fortemente por vários países, fazendo aparecer uma nova teoria de currículo, a teoria crítica, como veremos na sequência.

4.5 TEORIA CURRICULAR CRÍTICA: O QUE ENSINAR?

*O Tempo Não Para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não,
não para...*

Cazuza⁶⁴

As teorias críticas de currículo me levam a abordar, inicialmente, a inquietação social ocorrida na década de 1960 do século XX, em nosso país. Neste momento os movimentos sociais, artísticos e culturais revelavam inconformismos, questionamentos e desejos por urgentes mudanças no Brasil e, também, no mundo. Silva nos faz lembrar daquele cenário em termos globais:

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2015, p. 29).

Mas o tempo não para, como nos revela acima, a letra da música de Cazuza. E com o tempo, a humanidade descobre novos horizontes, deseja e luta por novos modos de viver, por novas conquistas sociais, culturais e educacionais. Na

⁶⁴Trecho da música: *O Tempo não para* - lançada em 1988. Composição dos artistas brasileiros Arnaldo Brandão e Cazuza. Cantada pelo último, em seu quarto álbum solo.

perspectiva das lutas, obtém-se na medida do possível, algumas conquistas. Entretanto, semelhante aos movimentos sociais e culturais ocorridos nos anos de 1960, a década de 1970 não foi diferente. Surgem, também, novas inquietações que reivindicavam mudanças fundamentais e foram motivadas e fundamentadas por uma safra de novidades teóricas surgidas na referida década, de abordagem marxista⁶⁵, sociológica⁶⁶, curricular e educacional, apreciadas por intelectuais e educadores. Estes, por exemplo, encontravam-se inconformados por serem obrigados a seguir em suas práticas diárias a teoria tradicional curricular de Bobbitt e Tyler que, desde sua origem na década de 1920, mantinha-se aceita e se ajustava comodamente ao *status quo*, seu modelo de referência, preocupada apenas em como organizar e fazer tecnicamente o currículo. No entanto, as novas teorizações mencionadas que surgiram foram, entre elas: os ensaios marxistas do francês Louis Althusser, que deram amplo suporte ao pensamento curricular, trazendo para o debate a visão da escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, na manutenção e reprodução da ideologia dominante; o conceito de reprodução cultural que também faz manter a ideologia dominante na escola, presente na obra sociológica dos, também franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; o enfoque da “pedagogia libertadora” do brasileiro Paulo Freire; a análise da “Escola capitalista na França” a partir da tese de Althusser, feita pelos franceses Baudelot e Establet; o movimento

⁶⁵É uma interpretação que, no momento em que trazia o pensamento de Marx às massas, modificava-o significativamente - e esta modificação consiste, fundamentalmente, na conversão da obra de Marx em uma *concepção de mundo* (isto é: uma visão de conjunto da natureza e do homem, um sistema completo e acabado). Estava nascendo um *marxismo*, e o termo, utilizado, ao que parece, pela primeira vez por Kautsky um pouco antes do falecimento de Marx, arrancou deste expressões de ironia e protesto. [...] Toda a gigantesca pesquisa de Marx foi realizada para compreender a dinâmica da sociedade burguesa e, compreendendo-a, fornecer ao proletariado as armas teóricas capazes de assegurar condições de êxito à sua ação revolucionária. [...] O que originalmente eram hipóteses teórico-críticas para desvendar a essência de uma sociedade historicamente datada passa a se construir um padrão geral de pesquisa e interpretação, válido para qualquer objeto, e do qual derivam diretamente normas e ação. O resultado é que, nas interpretações dominantes da Segunda Internacional, o legado de Marx é tomado como uma ciência - o marxismo - que funda uma concepção de mundo. Oferecendo uma filosofia da natureza e da história (o materialismo), esse marxismo, partindo das determinações da "base econômica", explica as relações sociais em geral. (NETO, José Paulo. *O que é o Marxismo*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 38-40).

⁶⁶ Com Émile Durkheim, a definição do objeto da Sociologia - fato social - tem caráter objetivo, porque determina o caráter social da ação a partir da coerção exercida do exterior sobre a conduta dos indivíduos. Marx Weber, quando conceitua de modo subjetivo a ação social - objeto da sociologia -, baseia-se em critérios internos dos indivíduos participantes. [...] A Sociologia, na interpretação de Weber, é uma ciência que tem por objeto compreender claramente a conduta humana e fornecer explicação causal de sua origem e resultados (LAKATOS, Eva Maria. *Sociologia Geral*. 2. ed. São Paulo, Atlas, 1978, p. 57-58).

“nova sociologia da educação” com o inglês Michael Young à frente; o “movimento de reconceptualização” nos Estados Unidos; o conceito de código no contexto sociológico do inglês Basil Bernstein; a análise da escola, na sociedade capitalista estadunidense dos americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis; a crítica neomarxista do americano Michael Apple em seu livro *Ideologia e currículo*. Por último e não menos importante, a teoria de currículo voltada para questões culturais, do norte-americano Henry Giroux.

Esses teóricos abordam um pensamento reflexivo e crítico, radicalmente contra a teoria educacional tradicional e, conforme Silva (2012, p. 30) “começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”. Dos teóricos supracitados, selecionei os mais significativos para a construção do meu raciocínio e defesa desta tese. São eles: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; Paulo Freire; Dermeval Saviani; Michael Apple e Henry Giroux. Vejamos a contribuição de cada um:

4.5.1 PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON: A ESCOLA REPRODUZ A CULTURA DA CLASSE DOMINANTE

De viés sociológico, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron lançaram em 1970, a obra de título: *A reprodução*. De grande prestígio científico, é considerada um dos principais pilares teóricos do pensamento curricular crítico. O título, por sua natureza, nos leva à seguinte questão: reprodução de quê? Etimologicamente, reproduzir é um verbo de ação, que segundo o dicionário, possui nove significados. Vejamos quais:

1 – Fazer aparecer ou aparecer novamente (algo já conhecido); produzir (-se) de novo; 2 – Criar coisas idênticas ou semelhantes a (um modelo); imitar, copiar; 3 – Tornar a dizer ou escrever (argumentos, palavras etc.); repetir; 4 – Expor ou contar minuciosamente; descrever; 5 – Praticar novamente; refazer; 6 – Repetir-se inúmeras vezes; renovar-se; 7 – Dar origem a; perpetuar-se pela geração natural ou por métodos artificiais, multiplicar(-se); 8 – Aumentar de forma vertiginosa; espalhar-se, multiplicar-se; 9 – Converter (um registro fonográfico, de vídeo etc.) em sons, imagens etc (HOUAISS)⁶⁷.

⁶⁷ Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-2/html/index.php#1>. Acesso em: 10 ago. 2017.

O referido verbo nos ajuda a compreender a análise sociológica de *A Reprodução*, uma vez que, para os autores, o currículo escolar, através de suas disciplinas baseadas na cultura e linguagem da sociedade dominante é o mecanismo pelo qual, garante ser a escola, uma instituição reprodutora da cultura dessa sociedade. Tal cultura é reproduzida por ser considerada arbitrariamente por essa mesma sociedade, a “única” cultura válida. Em contrapartida, a cultura da sociedade dominada não tem valor. É considerada outra coisa qualquer, menos cultura. Segundo os próprios autores:

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 23-24).

Em outras palavras, a cultura da dominação é sempre valorizada, tem sentido econômico e se consolida na escola por meio das ações pedagógicas. O sujeito, quando a adquire, ganha “capital cultural” ou “capital simbólico” (SILVA, 2015), que são os valores, gostos, costumes e hábitos daquela cultura. Tais valores se contrai por meio do contato, por exemplo, com obras de arte, obras literárias, teatrais, musicais, adquirindo títulos, certificados e diplomas. Ao adquirir capital cultural, o sujeito acaba por obter facilidades e vantagens materiais e sociais.

É interessante saber que a reprodução dessa cultura na escola ocorre de modo imperceptível, de tal maneira que ela é considerada “natural” pela classe dominada. Essa naturalidade é que dá a força para essa reprodução acontecer, permanecer e continuar viva cotidianamente. A reprodução da cultura dominante na escola, para Bourdieu e Passeron (1982, p. 20), é um problema. Uma vez que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Essa violência é praticada, repito, através do currículo, no contato com as ações prescritas nele. As crianças das classes dominadas o estranharão por não conhecerem e não terem familiaridade com os aspectos dessa cultura, embutidos nos conteúdos curriculares.

E, por não conseguirem decifrar os códigos e conteúdos ali violentamente presentes e obrigatoriamente ministrados em sala de aula, essas crianças naturalmente terão grandes dificuldades a ponto de serem facilmente excluídas do processo educativo, antes mesmo de alcançarem graus superiores da educação. Silva complementa essa visão alertando que:

O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e *fortalecido*. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo de reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2015, p. 35. Grifo do autor).

Não é difícil concordar com a perspectiva do conceito de reprodução de Bourdieu e Passeron (2012) e com a interpretação acima de Silva (2015). Acrescento ainda que, tal visão é muito fácil de ser comprovada. Para isso, basta ler qualquer currículo escolar e no nosso caso, o de Arte, ou folhear qualquer livro didático, seja do Ensino Fundamental ou Médio, tanto da escola pública quanto da privada, de todos os tempos, para comprovar que, os conteúdos lá presentes, pertencem a cultura da classe dominante branca, norte-americana e europeia. Aspecto este que, a meu entender, reforça a manutenção da desigualdade social de modo natural e amplo. Na perspectiva de combater a desigualdade social, Paulo Freire é outro autor fundamental, vejamos a seguir.

4.5.2 PAULO FREIRE: POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Crítico da pedagogia tradicional, o educador pernambucano, filósofo e patrono da educação brasileira, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), contribuiu fundamentalmente com a teoria crítica de currículo, por meio de sua “pedagogia libertadora”. Publicou em 1967 sua primeira obra: *Educação como prática da liberdade*. Mas foi com *Pedagogia do oprimido*, lançada em 1968, no Chile, proibida

no Brasil e publicada por aqui somente em 1974, que ficou mais conhecido - nem só no Brasil, como em diversos países do mundo. Nessa obra, Freire revela seu método de alfabetização de adultos, de sucesso extraordinário. Foi escrita quando ele esteve exilado naquele país, por conta do golpe militar brasileiro de 1964. A autora Vera Barreto, em *Paulo Freire para Educadores*, nos revela um depoimento do próprio Freire, descrevendo o momento quando foi preso no Brasil pelos militares, acusado de subversivo, por conseguir alfabetizar, conscientizar social e politicamente adultos, com a facilidade de seu método. Disse o educador:

O golpe de Estado de 1964 não somente deteve o esforço que fazia no campo da educação de adultos e da cultura popular, como me levou à prisão por cerca de 70 dias. Fui submetido, durante quatro dias, a interrogatórios que continuaram depois do Inquérito da Polícia Militar do Rio de Janeiro.[...] Fui considerado como 'subversivo internacional', como um 'traidor de Cristo e do povo brasileiro'. Um dos juízes perguntou-me: 'Você nega que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Você nega que com seu pretense método você quer mesmo é bolchevizar o país?' (BARRETO, 2004, p. 30).

É muito estranho este país, pois quando um educador faz um trabalho significativo de educação conscientizadora, como foi o caso de Paulo Freire, este passa a ser interpretado como subversivo, conforme relato próprio. Mas além de revelar suas experiências com a alfabetização popular de jovens e adultos em *Pedagogia do oprimido*, Freire revela seu foco metodológico nomeado de "temas geradores". Tais temas surgem da realidade vivida e dialogada com e pelo educando, em seu meio ambiente social. Nesse sentido, argumenta Freire:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (FREIRE, 2005, p. 34. Grifo do autor).

De caráter mais filosófico do que sociológico, a obra de Freire (SILVA, 2015) tem base teórica na dialética de Hegel⁶⁸, ao tratar as relações de consciência entre

⁶⁸ Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contradição afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (PIRES, 1997, p. 85).

realidade social, senhor e servo. Além disso, revela aspectos do marxismo humanista de Erich Fromm⁶⁹; da fenomenologia existencialista e cristã⁷⁰ de críticos do processo de dominação colonial. Freire faz crítica à escola tradicional, aliando-a ao conceito de “educação bancária”, na qual o conhecimento é semelhante ao ato de um depósito bancário. Isto é, o professor deposita e o aluno recebe automaticamente o conhecimento, sem necessidade de diálogo. Em seu método, cujo foco está na alfabetização de adultos, desenvolveu o conceito de “alfabetização problematizadora” no qual transformar o ato de conhecer numa perspectiva fenomenológica, tornando “presente” o mundo, para a consciência do educando. Segundo Silva:

O ato de conhecer não é, entretanto, para Freire, um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico. A educação bancária torna desnecessário o diálogo, na medida em que apenas o educador exerce o papel ativo relativamente ao conhecimento. [...] Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O mundo – o objeto a ser conhecido – não é simplesmente “comunicado”; o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento *do* mundo. É sobre essas bases que Freire vai desenvolver o seu famoso “método” (SILVA, 2015, p. 59, 60. Grifo do autor).

No método de Freire, o diálogo acerca da realidade local, é fundamental e praticada conjuntamente, originando portanto, os mencionados “temas geradores”. Estes, constituem os conteúdos programáticos suscitando o “conceito antropológico de cultura”. Assim, a cultura popular é parte do currículo dos programas de

⁶⁹ Erich Fromm, dentre a maioria dos psicanalistas existentes, desde Freud, procurou desenvolver suas pesquisas e reflexões a partir da “psicanálise humanista”. Seu objetivo era oferecer uma ferramenta para compreender o ser humano a partir da sua relação com a sociedade onde vive. Nesse sentido, percebemos neste pensador uma contribuição fundamental para os indivíduos pensarem a própria vida e a vida social onde está inserido. MARQUES, Edmilson Ferreira. *O ser humano da sociedade capitalista na concepção de Erich Fromm*. Revista Espaço Acadêmico, nº 110, 2010, p. 24).

⁷⁰ O próprio Paulo Freire tem indicado explicitamente ter sido o existencialismo a corrente filosófica que maior influência exerceu sobre o desenvolvimento de suas ideias pedagógicas. E não se trata do existencialismo em geral, mas daquele que se desenvolveu em conexão com os princípios que, para o cristianismo, devem reger a relação com o próximo (PAIVA, Vanilda P. *Existencialismo Cristão e Culturalismo: sua Presença na Obra de Freire*. Síntese Revista de Filosofia, v. 6, nº 16, 1979, p. 47).

educação de adultos de Freire. Além de Pedagogia do oprimido, o conjunto das obras desse educador influenciou o pensamento crítico acerca do currículo escolar, por parte de outros autores ao redor do mundo. Sua perspectiva pedagógica, humanizadora e dialética nos remete ao texto *Gaiolas ou Asas: arte do voo ou a busca da alegria de aprender*, de Rubem Alves. Nele o escritor poetiza:

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado, apenas encorajado (ALVES, 2004, p. 29-32).

Assim como na metáfora do voo, a metodologia pedagógica de Freire, converge para a construção de uma educação que luta contra a desigualdade social, objeto desta tese. Um outro educador brasileiro preocupado em oferecer um conhecimento de inclusão e igualdade social, é Dermeval Saviani. Para ele, a desigualdade tem origem nos conteúdos históricos e universais, quando não absorvidos pelo educando. Vejamos a seguir, sua visão.

4.5.3 DERMEVAL SAVIANI: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dermeval Saviani é paulista, professor emérito aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e filósofo de visão progressista acerca da educação. Desenvolveu sua “pedagogia histórico-crítica” com a qual discorda de parte da crítica de Educação de concepção crítico-reprodutivista, representada por autores tais como Louis Althusser; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; Baudelot e Establet. Saviani, em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, diz que:

O que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76).

Em outras palavras, Silva interpreta a obra de Saviani, da seguinte forma:

A tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de sua aquisição (SILVA, 2015, p. 63).

Com sua pedagogia, Saviani discorda, em parte, da visão de educação popular de Paulo Freire e aposta que o educando deva aprender a estabelecer relações de conhecimento entre saberes eruditos e populares. Insiste ainda que a possibilidade da classe subordinada alcançar o poder, ou fugir da desigualdade social, é por meio da apropriação tanto da cultura e dos conteúdos populares quanto dos da cultura historicamente construídos. Neste sentido, penso que, teoricamente, Saviani tem toda razão. Afinal, quanto mais conhecimento se adquire, sobretudo advindos dos campos populares e eruditos, mais visões acerca da realidade se adquire. Resta saber se na prática da sala de aula, da escola pública estadual brasileira, essa pedagogia de fato ocorre, uma vez que, conforme vimos em Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a escola reproduz, por meio do currículo, a cultura da classe dominante. Sobretudo, no campo do ensino de Arte. No entanto, pensar acerca da crítica de currículo, juntamente com os autores apresentados até aqui, me leva à conclusão de que a educação curricular escolarizada está de fato, diretamente conectada com as ideologias do poder dominante que faz manter a desigualdade educacional e respectivamente, social. Essa mesma visão da dominação e seus mecanismos é apontada a seguir, pelo autor Michael Apple.

4.5.4 MICHAEL APPLE: HEGEMONIA, IDEOLOGIA E SENSO COMUM

O estadunidense Michael Apple, é professor na University of Wisconsin-Madison nos Estados Unidos, especializado em educação relacionada ao poder e apolítica cultural. É um dos teóricos da corrente neomarxista de crítica ao currículo tradicional, de relevância para esta pesquisa, por possuir uma extensa, rigorosa e consistente obra, entre elas, *Ideologia e Currículo; Política Cultural e Educação*. Sinteticamente apresento o seu pensamento, por meio de seis elementos, com a colaboração dos autores Gandin e Gomes de Lima, em *A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais*. Assim, vejamos o que pensa Apple:

O *primeiro* elemento que merece destaque é o princípio epistemológico da análise relacional. O *segundo* é o exame do Estado como relação, como local de disputa, como local onde blocos hegemônicos (compostos não apenas por grupos dominantes) operam. O *terceiro* elemento é a rica herança de Gramsci⁷¹ e de Williams⁷² que Apple incorpora no uso de conceitos como hegemonia e senso comum. O *quarto* é o exame que Michael Apple faz das políticas educacionais como políticas culturais, como disputas por visão de mundo, como luta por consolidação de uma hegemonia que vai além do econômico. Um *quinto* elemento é a sua postura de pesquisador; Apple é um estudioso que declara em suas manifestações públicas não ter “medo de heresia” e entende que a complexa realidade exige complexa teoria para explicá-la. Finalmente, um *sexto* elemento é a capacidade que Apple tem de ir além da lógica da reprodução e determinação para enfatizar [...] o papel da agência e da contra-hegemonia (GANDIN; GOMES DE LIMA, 2016, p. 653, grifos meus).

Mais adiante, os autores apontam o significado de *análise relacional*:

É uma postura crítica, exige que um mesmo objeto seja examinado de diferentes pontos de vista, colocando-se em relação o máximo de dimensões envolvidas no objeto de análise. [...] é somente através das relações que esses objetos ganham significado. [...] somente conectando os fenômenos é possível traçar as ligações existentes entre os âmbitos cultural, social, político e econômico e a educação (GANDIN; GOMES DE LIMA, 2016, p. 654-655).

O Estado como relação, continuam os autores:

Estado como uma relação, como um local de disputa, no qual diferentes blocos lutam para serem hegemônicos e também para tornarem suas ideias hegemônicas. [...] ao estudar o âmbito educacional – e isso inclui as políticas educacionais –, é preciso analisar o Estado, pois a educação escolar é [...] função estatal. [...] O Estado é entendido como não neutro, formado por diferentes grupos [...] os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional. **Os neoliberais** constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. **Os neoconservadores** são aqueles que definem os valores do passado como muito melhores que os atuais e que lutam pelas “tradições culturais”. **Os populistas autoritários** são, em geral, pessoas da classe trabalhadora que estão preocupados com a sua sobrevivência econômica e que, portanto, em seus cotidianos, lutam, defendendo valores morais estritos, para que essa aliança sobreviva. [...] **Nova classe média profissional** está preocupado com a mobilidade social. [...] Para o autor, o Estado não apenas é uma arena na qual grupos diferentes lutam para legitimar e instituir suas concepções, mas o Estado mesmo se forma e se transforma através dessas lutas, modificando, assim, tanto seu conteúdo quanto sua forma (GANDIN; GOMES DE LIMA, 2016, p. 655-657).

⁷¹ Em particular, Apple se utiliza dos Cadernos do Cárcere, de Antonio Gramsci (1999).

⁷² Em especial, Apple usa a obra *Marxismo e Literatura*, de Raymond Williams (1979).

Em *Ideologia e Currículo*, publicado pela primeira vez em 1979, Apple, para analisar os fenômenos sociais conectados ao estado como relação e à análise relacional, usa os seguintes conceitos: hegemonia, de Raymond Williams e Antonio Gramsci; ideologia e senso comum. Para Apple:

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo tout court, o único mundo (APPLE, 2006, p. 39, *apud* GANDIN; GOMES DE LIMA, 2016, p. 657).

Para Apple, conforme os autores acima, a saturação é o resultado de um trabalho diário dos grupos hegemônicos no sentido de saturar a consciência social e transformá-la num único senso comum. Dessa forma, os sujeitos passam a se veem, a compreenderem, a interagir e a interpretar o mundo educacional, econômico e social de uma única forma possível. Não havendo, portanto, outra saída. Desse modo, o senso comum incorpora-se à hegemonia dominante. Em relação às *Políticas educacionais como políticas culturais* evidencia-se a relação entre conhecimento e poder, na disputa por uma visão de mundo e de luta para a consolidação de uma hegemonia. Essa perspectiva:

Inclui pensar em fatores como: objetivos econômicos e valores; visão tanto de família, quanto de raça, gênero e relações de classe; política cultural; diferença e identidade; e o papel do Estado. [...] A política cultural é uma luta para definir a realidade social e interpretar as aspirações e necessidades básicas das pessoas. [...] O autor vê os sujeitos (educadores, alunos etc.) não como meros implementadores ou marionetes de uma política, mas também como atores que pensam as políticas que eles recriam, através da interpretação, reinterpretação e de processos de resistência no cotidiano (APPLE, 2006, p. 39, *apud* GANDIN; GOMES DE LIMA, 2016, p. 659, grifo do autor).

Além do exposto acima, Apple defende o “uso de diferentes teorias como forma de explicar os complexos processos que envolvem a sociedade e a educação” (2006, p. 661). Como exemplo, o neomarxismo, para analisar de que forma a cultura, a ideologia, a hegemonia e a autonomia relativa se relacionam à educação.

Dentre as teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, Michael Apple destaca a importância das contribuições de Foucault para: a compreensão da relação entre conhecimento e poder; a importância do exame do local, rejeitando a ideia de uma grande narrativa que explicaria todas as relações; a ênfase na multiplicidade e na heterogeneidade; e a noção de que a

identidade é um lugar para a luta política (APPLE, 2006, p. 39, *apud* GANDIN; GOMES DE LIMA, 2016, p. 661).

Conforme os autores acima, o pesquisador, acadêmico, ativista e crítico Apple, “está seriamente preocupado em mostrar ações e projetos contra-hegemônicos, que possibilitem ir, em tempos atuais, contra as práticas de mercado na educação” (Idem, p. 662). Gandin e Gomes de Lima esclarecem ainda que:

A postura de secretariar experiências está também relacionada com a visão de “intelectual orgânico” de Gramsci, baseando-se, principalmente, na premissa de que uma educação contra-hegemônica não é aquela que não faz uso do “conhecimento de elite”, mas que o apropria e a reconstrói de maneira que sua forma e seu conteúdo sirvam para as necessidades progressistas e sociais (GANDIN; GOMES DE LIMA, 2016, p. 662).

Apple, como se vê, amplia os conceitos acerca das análises da teoria crítica do currículo convergindo para uma educação democrática e transformadora. Para ele, o modelo tecnicista é inaceitável, uma vez que não importa saber como o conhecimento será difundido tecnicamente, mas sim qual saber, e porque este e não outro; a quem interessa o conhecimento estabelecido no currículo? O saber não deve ser algo dado, mas sim uma realidade que deve ser criticamente examinada. Apple vincula a grade curricular à estruturação da economia num viés neomarxista, corrente que acredita na posição central da cultura na avaliação crítica das estruturas sociais. Em outras palavras, Apple aponta mecanismos que consolidam a ideologia dominante, entre eles o apontado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, acerca da reprodução da cultura da dominação na educação escolar pública.

Henry Giroux é o último e não menos importante teórico da crítica de currículo que compõe nosso grupo de teóricos aqui presentes. Para o autor, há resistência em relação a dominação, vamos ver como ele contribui com o seu pensamento para o presente estudo.

4.5.5 HENRY GIROUX: RESISTÊNCIA E CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Giroux está mais focado nas questões culturais relacionadas com o currículo escolar. Em suas obras: *Ideology, culture, and the process of schooling* (1981) e

Theory and resistance in education (1983) emprega conceitos desenvolvidos por autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Marcuse) para atacar as perspectivas empíricas, técnicas e utilitárias dominantes. Em sua visão mais geral, quase não há diferença entre os campos da pedagogia, do currículo e da cultura. Conforme Silva, Giroux, introduz sua crítica da seguinte forma:

As perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais (SILVA, 2015, p. 51-52).

Além dos critérios acima, característicos das teorias tradicionais, Giroux se opõe também às críticas de vertentes fenomenológicas e interpretativas do currículo. Para ele, essas teorias por terem caráter introspectivo e considerar as experiências pessoais como objetos de estudo, quase não dá atenção, conforme Silva (2015, p. 53), “às conexões entre, de um lado, as formas como essas construções se desenvolvem no espaço restrito da escola e do currículo e, de outro, as relações sociais mais amplas de controle e poder”. Giroux critica também, a teoria da reprodução de Althusser; Bourdieu e Passeron; Bowles e Gintis, por entender que, de acordo com Silva (2015, p.53) “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”. Resistência é o conceito central com o qual Giroux vai desenvolver sua teorização crítica e, nessa perspectiva, recebe influência de outro crítico da teoria da reprodução: o sociólogo inglês Paul Willis. Este autor, em seu livro: *Aprendendo a ser trabalhador*, de 1977, vislumbra um espaço e um momento curricular no qual o estudante possa ter a consciência política e a oportunidade de desenvolver sua autonomia e ativá-la, para aprender a resistir politicamente. Conforme Silva:

É essa possibilidade da resistência que Giroux vai desenvolver em seus primeiros trabalhos. Ele acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. Ao menos nessa fase, Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação. Novamente, sob forte influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, ele vê o processo de emancipação como

um dos objetivos de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercidos pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle (SILVA, 2015, p. 54).

A perspectiva pedagógica de resistência de Giroux, que advoga por um currículo com momentos de busca por consciência e emancipação política, por parte dos professores e estudantes, nos remete à pedagogia crítica de Paulo Freire. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire ensina que o estudante ao se transformar num analista crítico:

[...] descobrirá nos métodos e nos textos usados pelos educadores opções valorativas que revelam uma filosofia do ser humano, bem ou mal esboçada, coerente ou incoerente, assim como uma opção política, explícita ou disfarçada (FREIRE, 1982, p. 43).

No entanto, ser um analista crítico, ganhar consciência por meio do ensino de Arte, da condição cultural conforme Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ao reconhecer no cotidiano escolar a reprodução da cultura dominante; ao perceber que Paulo Freire lutou por uma educação democrática e libertadora; que Dermeval Saviani advoga por uma pedagogia histórico-crítica; que Michael Apple aponta para questões de hegemonia e senso comum e que Henri Giroux aposta na resistência e consciência política como forma de emancipação não é algo fácil para qualquer estudante. Eu aposto na impossibilidade disso, sobretudo em seu estágio de vida durante a educação básica, em escola pública sem recursos suficientes para atender até mesmo às necessidades básicas cotidianas e ainda, que obedece aos currículos de ideologia liberal tecnicista presentes em todo o século XX e para Além dele.

Diante disso, posso afirmar com tranquilidade minha tese: os currículos de Arte do Brasil do século XX não ofereceram condições educacionais suficientes para o estudante obter consciência do poder transformador da arte e de seu ensino. Muito menos ter consciência de sua condição social, cultural e política. Assim sendo, e conforme as observações teóricas, curriculares e pedagógicas apresentadas neste capítulo e nos anteriores, é possível concluir que os currículos de Arte do Brasil do século XX foram documentos frágeis e suas perspectivas pedagógicas mantiveram a desigualdade social e material dos estudantes brasileiros, de modo amplo. Uma vez

que a preocupação fundamental dos currículos do referido século, foi por uma educação básica voltada para o desenvolvimento da economia e não para a formação cidadã, de pessoas com capacidade de senso crítico acerca da realidade. O tempo não para... em 2017, o governo põe em vigor no Brasil, um novo projeto para a educação básica, de modelo liberal. Trata-se da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Não obstante ao recorte temporal desta tese em focar o período do Século XX, é oportuno abordar aqui a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio, por serem os atuais documentos que reorganizam e instituem a educação básica em todo o território da federação brasileira. Historicamente, o embrião da BNCC está prescrito no Plano Nacional de Educação (PNE), criado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, cujo objetivo é estabelecer políticas e metas a serem seguidas a cada dez anos em todo o país. A criação do PNE está determinado no Artigo 9º da atual LDBEN/96, que diz: *A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.*

Essa colaboração/participação com Estados, Distrito Federal e Municípios determinada no referido artigo, na prática não aconteceu, como nos esclarece o autor José Carlos Libâneo et al, em *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. O que de fato ocorreu foi que, o primeiro PNE:

[...] do Ministério da Educação foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e teve apenas alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 179-180).

E assim, o primeiro PNE foi criado e vigorou entre os anos de 2001 a 2010. O PNE seguinte, necessitou politicamente de muitos debates, ocasionando a

demora de quatro anos para entrar em vigor. Nesse percurso, surge em 2013, a partir de um seminário internacional de título *Liderando Reformas Educacionais*, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). O seminário, de acordo com o autor Luiz Carlos de Freitas em *Reformadores e base nacional: personagens I* (2015), “ocorreu em São Paulo em 18-03-2013 na Fundação Victor Civita (Grupo Abril) em São Paulo, promovido pela Universidade de Yale (USA) e pela Fundação Lemann”. A partir do evento supracitado, o MBNC, se organizou, estruturou-se e criou seu próprio *site*, no qual, na aba *quem somos*, se apresenta da seguinte forma:

[...] um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países.⁷³

Apesar da apresentação de “um grupo não governamental”, há entre seus membros, conforme informa o *site*, pessoas ligadas ao governo e ao MEC, entre elas: Dorinha Seabra Rezende, Deputada federal e integrante da Comissão de Educação da Câmara; Kátia Stocco Smole, Secretária de Educação Básica do MEC (licenciada); Maria Helena Guimarães de Castro, Ex-secretária-executiva do MEC; Maria Inês Fini, Presidente do INEP (licenciada); Raph Gomes, Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC (Licenciado); Rossieli Soares da Silva, Ministro da Educação (licenciado); Guiomar Namó de Mello, Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e no MEC e membro do Conselho Estadual de Educação de SP, entre outros. Além dessas pessoas ligadas ao governo, o MBNC é composto sobretudo por empresas e instituições financeiras, a saber: Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Gerdau, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Singularidades, Instituto Rodrigo Mendes, Itaú BBA, Undime e Todos pela Educação.

⁷³ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

Esse grupo de pessoas e instituições privadas empenhou-se portanto, na criação da Base Nacional Comum Curricular, fora do MEC, como assim desejavam. Em outras palavras, a BNCC é uma ideia de educação ideologicamente neoliberal de autoria empresarial, com o objetivo de interferir na esfera pública e atender a seus interesses mercadológicos. Essa estratégia é elucidada por Saviani, em *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação*. Diz o autor:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento "Todos pela Educação". (Sic.). (SAVIANI, 2014, p. 105).

O interesse empresarial por uma educação em comunhão com o mercado neoliberal globalizado é um fenômeno apontado e criticado por diversos autores, tais como Silva (1994), Gentili (1995), Ghiraldelli (1996), Marrach (1996), Alves (1998) Pacievitch; Motin; Mesquida (2008), Boneti (2015), Branco; Branco; Iwasse; Zanatta (2018), entre outros. A relação público *versus* privado, vem desempenhando forte influência na educação brasileira a partir dos anos 1990, colocando-a, como diz Pacievitch *et al.* (2008) "em uma posição estratégica em seu projeto de hegemonia para a regulação e o controle social". Para Silva, em *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*:

[...] a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias [sic] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12).

Mesmo diante das visões e críticas acerca da educação em parceria com o mercado de capitais, a BNCC entrou em vigor inserida no segundo PNE. Este PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para vigorar no período de

2014 a 2024. Nele, a BNCC está indicada na meta nº 7, estratégia 7.1. E, na LDBEN/96, o tema é mencionado no artigo 26, conforme abaixo:

Art. 26

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O mesmo tema é mencionado na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme seu artigo 14:

Art. 14

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Entretanto, após a aprovação do atual/segundo PNE, a BNCC foi instituída e orientada sua implantação, por meio do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), com a Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, estabelecendo em seu primeiro artigo o seguinte:

Art. 1º

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Antes da implantação, o MBNC para criar a BNCC, usou uma metodologia que, segundo o seu *site*, na aba *a construção da BNCC*, informa:

Desde 2015, o Ministério da Educação conduz o processo de construção da BNCC de forma colaborativa e democrática. A primeira versão passou por

consulta pública online e recebeu mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão rodou o país em seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime e que reuniu mais de 9 mil sugestões de professores. A terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação no dia 6 de abril de 2017⁷⁴.

Revela-se estranho e confirma-se a relação público/privado o *site* informar que o MBNC é um grupo não governamental e ao mesmo tempo ser o MEC a conduzir o processo de construção da BNCC de forma colaborativa. Além disso, a metodologia utilizada de consulta pública informada acima, acerca das versões da BNCC foi duramente criticada e colocada em dúvida, num documento elaborado pela diretoria da respeitável Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷⁵, conforme abaixo:

A crítica, com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta, que agora é utilizada para legitimar a participação popular nesse processo, também traz um alerta acerca dos sujeitos que assumiram o protagonismo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de grupos privados ou de empresas. Se a elaboração da BNCC teve como ponto de partida o esforço de realizar um diálogo com os agentes da educação básica, a terceira versão culmina num texto que, inclusive pelas omissões que apresenta, se torna um documento que não reflete a diversidade do diálogo estabelecido em muitas contribuições recebidas (p. 16).

O documento da ANPED⁷⁶, além de expor ações e posicionamentos críticos da entidade, aponta que “os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos explicitados pela terceira versão da BNCC apresentam equívocos, omissões e retrocessos alarmantes”, quais sejam:

Quebra a unidade da educação básica ao excluir o ensino médio como etapa; retoma a noção de competências que, enquanto concepção conceitual na educação brasileira, já foi exaustivamente investigada e é bastante criticável. Nesse aspecto, impõe a supremacia da dimensão da

⁷⁴ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>. Acesso em: 17 nov.2018.

⁷⁵A ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Texto disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 17 nov. 2018.

⁷⁶ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Acesso em: 17 nov. 2018.

aprendizagem cognitiva e das competências sobre a educação de qualidade; empobrece a própria compreensão de aprendizagem, de criança, de ensino, a partir dos usos que aparecem no texto; mantém uma lógica conteudinal assinalando assuntos que sequer contemplam os debates atuais nos diferentes campos disciplinares; retira os conceitos de gênero e de orientação sexual, explicitando a opção por um currículo que se pretende “neutro” e, nesse sentido, articulado com a onda conservadora presente no país; culmina em um processo antidemocrático, com o alijamento crescente dos diferentes segmentos da comunidade educacional em relação à produção da terceira versão que ficou nas mãos de representantes do MEC empresariado; representa o auge da lógica da promoção da mercantilização da educação, isto é, a vitória das empresas de educação que produzem materiais didáticos e estão à frente de instituições privadas de educação, viabilizando a comoditização definitiva da educação; altera as concepções que estavam em debate, especialmente, com as mudanças realizadas entre a segunda e a terceira versões, que desconsideram não só o que já havia sido acordado mas, sobretudo, provocam mudanças de cunho teórico-metodológico, como denunciado pelo GT Educação Infantil; consolida a lógica de responsabilização dos professores pelos resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam a aprendizagem (p. 17).

A ANPED ainda esclarece no documento que a BNCC está completamente desarticulada do Plano Nacional de Educação; definições das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa desarticulação traz a volta das “reformas e políticas educacionais pensadas em gabinete e descoladas da escola e dos seus sujeitos. Essas reformas se inspiram nos mercados para abduzir o caráter público da escola pública” (p. 18). E finaliza reiterando que a versão final da BNCC “representa um retrocesso à educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares”. Não obstante, a BNCC foi homologada, no dia 20 de dezembro de 2017, e se tornou referência obrigatória para todos os currículos de escolas públicas e particulares do Brasil. Em seu texto de introdução, a BNCC informa que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 6, grifo da BNCC)⁷⁷.

⁷⁷ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2018.

Como vemos, o foco da BNCC está na pedagogia das competências, conferindo à educação a função de adequar os trabalhadores aos novos padrões de produção do mundo contemporâneo. Nesse sentido o autor Ronaldo Marcos de Lima Araújo em *As referências da pedagogia das competências*, esclarece que essa pedagogia visa “a formação de capacidades consideradas úteis e de interesse imediato, validadas pelos resultados, e capazes de promover a adaptação dos indivíduos aos seus contextos produtivos”. (ARAÚJO, 2004, p. 509). O autor ainda nos diz que:

A proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz, nesse contexto, promessas como a possibilidades de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas idéias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores. Podemos afirmar que, para possibilitar a realização de suas promessas, a Pedagogia das Competências tem se baseado em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista. Deve-se considerar, no entanto, que a utilização destas inspirações inviabiliza a possibilidade de constituição de uma nova proposta de educação, profissional ou escolar, qualitativamente superior àquelas já existentes, pois recupera referências velhas e já superadas por concepções e práticas mais ajustadas ao desenvolvimento humano e à realidade educacional (ARAÚJO, 2004, p. 512).

Conforme o autor, as competências de influência racionalista, têm raízes nas ciências cognitivas redefinidas a partir do trio: saber, saber-fazer e saber-ser. Tal influência se tornou evidente na educação brasileira, na década de 1970, com o tecnicismo da educação inspirado na Teoria do Capital Humano, e na década de 1990, com o neotecnicismo, sob inspiração dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), isto é, pequenos grupos de profissionais que se reúnem voluntariamente com regularidade para identificar, analisar e propor soluções acerca de problemas de qualidade e de produção. O autor nos lembra ainda que “a ideia de racionalização também vem inspirando práticas de avaliação que se propõem medir objetiva e rigorosamente as competências de alunos e trabalhadores” (ARAÚJO, 2004, p. 503). No entanto, a abordagem racionalista não considera que a competência é,

[...] uma construção social, e como tal não pode ser desligada do contexto histórico e cultural e das relações sociais [...] quando se produz um catálogo

de habilidades e capacidades, que hipoteticamente estariam sendo requeridas pela dinâmica dos processos de trabalho, tais poderes aparecem desligados de contextos sociais e culturais e adquirem uma identidade autônoma como se pudessem existir anteriormente aos sujeitos (MACHADO, 1998a, p. 6, *apud* ARAÚJO, 2004, p. 504).

Mesmo definindo dez competências gerais para a educação básica, a BCNN reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BNCC, 2017, p. 6). Ou seja, a BNCC reconhece, mas opta pela pedagogia das competências neoliberais.

Em relação às competências pedagógicas de influências individualista, conforme Araújo (2004) estas promovem um processo formativo no qual é valorizado o desenvolvimento de capacidades individuais, e que estas sejam de caráter individual e não social. Isso significa dizer que a pedagogia de competências individualizada, desvaloriza o elemento humano fazendo-o romper com a solidariedade coletiva de trabalhadores. Seu efeito enfraquece esse coletivo e oculta os interesses contraditórios entre capitalistas e trabalhadores.

Já a Pedagogia das Competências de cunho neopragmatista, de acordo com Araújo (2004) é um modelo que tenta combinar o antagonismo existente entre os ideários racionalista e o pragmatista. Essa combinação se dá da seguinte forma: do racionalismo, busca objetivar as competências vislumbrando o planejamento e controle dos sistemas produtivos e de formação; o pragmatismo, a promoção de processos de adaptação dos indivíduos valendo-se “do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento de indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel” (ARAÚJO, 2004, p. 508), trabalhando a partir de elementos da realidade vivida. Com essa pedagogia, os indivíduos ajustam-se “às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se aventando a possibilidade de transformação da realidade, mas apenas o seu aperfeiçoamento, por meio do diálogo e da compreensão” (ARAÚJO, 2004, p. 509). Esse procedimento instrumentaliza o uso da noção de competências, “visando a formação de capacidades consideradas úteis e de interesse imediato, validadas pelos resultados, e capazes de promover a

adaptação dos indivíduos aos seus contextos produtivos” (ARAÚJO, 2004, p. 504).

O autor nos lembra que a

nova onda de crescimento da influência do neopragmatismo sobre a educação no Brasil, como nos tempos do escolanovismo ou do tecnicismo. Ela traz como aspectos positivos o resgate do papel da atividade nos processos de ensino-aprendizagem e a preocupação com a vinculação desses processos com a realidade na qual estes estão inseridos. Alguns de seus resultados, porém, podem ser bastante desastrosos. A desconsideração da importância dos conteúdos disciplinares resultou, na educação escolar brasileira sob influência do escolanovismo, na queda de qualidade das aprendizagens; a centralização dos processos formativos nos alunos também possibilitou um afrouxamento das práticas educativas e em um certo descompromisso dos professores com a atividade docente; nas escolas públicas, associadas às dificuldades já existentes de financiamento, significou a queda geral da qualidade educacional e, ao invés de promover a democracia, como prometia, aprofundou as desigualdades ao dificultar às classes populares a utilização dos saberes socialmente acumulados enquanto instrumentos de intervenção na realidade (ARAÚJO, 2004, p.510).

Araújo (2004) amplia sua visão supracitada, trazendo Machado (1998a), que afirma caber ao projeto educacional, interessado no real desenvolvimento das competências dos trabalhadores, considerar o conjunto das capacidades humanas universais que envolvem

o desenvolvimento dos sentidos, as diversas formas de comunicação simbólica, o exercício do pensamento abstrato, o solucionar de problemas, a possibilidade de atuar de forma inovadora e autônoma, as condições para estabelecer relações de cooperação com outros indivíduos (MACHADO, 1998a, p. 16, *apud* ARAÚJO, 2004, p. 512).

De fato, um projeto educacional com os objetivos citados acima, certamente levaria os brasileiros a um estágio de desenvolvimento intelectual e profissional nunca visto neste país. No entanto, não é essa a perspectiva que está desenhada para o futuro do Ensino Médio, ao contrário, a reforma do Ensino Médio de 2017 propõe um retrocesso, como veremos a seguir.

4.7 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017

A reforma do Ensino Médio fazia parte das reivindicações do Movimento pela Base Nacional Comum e foi uma imposição do governo Temer, iniciada por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e transformada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro

de 2017⁷⁸, que alterou a LDB 9.394/96 e outras, que regulamentam a educação⁷⁹, da seguinte forma:

Art. 3º

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 36:

V - formação técnica e profissional – itinerário formativo.

Estas áreas do conhecimento, que são também itinerários formativos, compõem as bases estruturais do currículo do ensino médio. Esses itinerários, deverão ser vistos como um cardápio de opções para escolha dos estudantes. Eles “podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BNCC, p. 477)⁸⁰. Os itinerários “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 36). Tais estruturas não fazem referência direta a todos os componentes curriculares, apenas “prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (BNCC, p. 468). No entanto, esse arcabouço:

adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais

⁷⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 26 dez. 2018.

⁷⁹ Alterou também a Lei 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

⁸⁰ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf. Acesso em: 26 dez. 2018.

adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BNCC, p. 468).

Voltando ao Artigo 35-A, seu § 2º inclui a obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio e § 4º inclui a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta.

Tais mudanças foram e vêm sendo fortemente criticadas por diversos educadores, estudantes secundaristas e especialistas do campo da educação, desde setembro de 2016, quando anunciadas pelo governo. Entre os críticos e em resumo dos demais, cito a autora Lino (2017, p. 77), alertando que a reforma do ensino médio com a força de sua lei, desqualifica a educação básica, desvaloriza o magistério, reduz o direito à educação, compromete os processos de formação dos jovens e a atuação dos profissionais da educação. O fato é que o currículo da BNCC para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 04/12/2018 e homologado pelo Ministério da Educação em 14/12/2018.

Em resumo, o conjunto da obra da reforma do Ensino Médio se apresenta provocando diversas dúvidas. Na tentativa de saná-las, O Ministério da Educação criou em seu site, uma página de título “*Novo Ensino Médio – perguntas e respostas*”⁸¹. Algumas das questões são:

Como ficará a oferta de educação física, arte, sociologia e filosofia? E língua portuguesa e matemática? A LDB inclui, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Art. 35-A, § 2º). Já o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (LDB, Art. 35-A, §3º), independente da(s) área(s) de aprofundamento que o estudante escolher em seu itinerário formativo;

E a língua inglesa? Por que foi escolhida como obrigatória? Anteriormente, a LDB não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A Lei nº 13.415/2017 torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar

⁸¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas> . Acesso em: 26 dez. 2018.

outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol;

Profissionais com notório saber poderão atuar como docentes no itinerário de formação profissional e técnica?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado.

Apesar das perguntas e respostas supracitadas, somente na implementação e na prática saberemos como serão os desdobramentos dessa proposta curricular. A meu ver, é muito provável que a desigualdade social se amplie com a BNCC do Ensino Médio, uma vez que:

1 – O estudante da escola pública, chegando ao ensino médio, aos 15 anos de idade, terá condições cognitivas acerca das quatro áreas do conhecimento e dos itinerários formativos indicados nos Artigos 35 e 36 da Lei supracitada, a ponto de fazer a escolha certa, que determinará o seu futuro?

2 – Caso o estudante arrependa-se da escolha do itinerário de formação, e isso é muito provável que aconteça, será que ele continuará com a formação escolhida ou abandonará a escola, causando ainda mais evasão estudantil em todo o país?

3 – Todas as escolhas de formação pelos estudantes serão assertivas?

4 – A escola terá recursos físicos, materiais e humanos que propicie aos estudantes uma visão total das quatro áreas de conhecimento ou apenas aquela(s) área(s) que disponibilizará? Isto forçará o adolescente a uma formação indesejada, como por exemplo, a de ir para a formação técnica e profissional se for o caso?

5 – A escola, ao ofertar os itinerários possíveis, favorecerá aos estudantes, “possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho” (BNCC, p. 478) de modo qualitativo?

Estas questões obviamente estão em aberto, aguardando o que a realidade nos reserva. No entanto, a perspectiva da BNCC a meu ver, sobretudo a do Ensino Médio, desenha-se para a concretização de duas hipóteses básicas, quais sejam: A primeira, uma formação destinada ao mundo do trabalho, que tenderá a fazer do nosso jovem, um trabalhador cuja mão de obra deverá ser barata, para atender a ideologia capitalista neoliberal dominante. A segunda, poderá aumentar a evasão escolar em curso, caso haja indisponibilidade dos demais itinerários formativos, uma vez que num país continental como é o nosso, os recursos historicamente destinados à educação são defasados. E nesse sentido, não tenho esperança de que todas as escolas públicas estaduais brasileiras oferecerão as áreas de conhecimento e seus respectivos itinerários formativos na íntegra, com a qualidade que o estudante merece, como está na Lei. E, nesse cenário, o ensino de arte continuará enfraquecido, por força da BNCC. Enfraquecimento este que infelizmente, a BNCC corroborará para a contínua desigualdade educacional e social do povo brasileiro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o momento de avaliação e reflexão, acerca de minhas inquietações durante o percurso de escrita desta tese. Primeiramente, me vem à memória o desejo latente que eu tinha de cursar o doutorado. “O desejo é a própria essência do homem”, ou seja, o esforço pelo qual o homem se esforça por preservar no seu ser”⁸². Preservo-me lendo e pesquisando, por força de um hábito prazeroso adquirido com o tempo. E o esforço para chegar até aqui, foi grandioso. Se iniciou ainda antes e durante o processo de seleção no final de 2014, no Instituto de Artes da UNESP, momento de ansiedade à flor da pele, motivada pelo referido desejo. Passada essa etapa, me vi na responsabilidade de conseguir cumprir com todas as ações envolvidas ao processo de doutoramento iniciado em 2015. Para isso, tive que organizar minha agenda, mantendo a necessidade de continuar ministrando aulas tanto no ensino básico quanto no universitário. Assim, a agenda ficou apertadíssima, sem espaço de tempo para momentos sociais, o que deixou alguns familiares e amigos, em certos momentos, insatisfeitos. Entretanto, não faltaram estímulos extras para dispersarem o meu foco nos estudos. Exemplo disso foi o processo político que ainda atravessa o país, desde os últimos 4 anos, onde incluo a eleição da presidenta Dilma, passando pelo golpe e chegando à eleição do presidente Bolsonaro. Assuntos os quais, pela complexidade e alcance, é difícil ficar isento e ausente deles.

Com relação a escrita desta tese, o ponto de partida, foi - como é para qualquer pesquisador, esboçar o objeto da pesquisa. Um denso exercício com a ajuda da disciplina de Seminários avançados de pesquisa em artes, sob a orientação do Prof. Dr. Prof. Mário Fernando Bolognesi e o acompanhamento do meu orientador Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. Foram momentos de muitas leituras e de grande aprendizado. No entanto, desde o esboço do objeto até a escrita do material para passar pelo exame de qualificação, foi um percurso para mim, ainda opaco.

Contudo, “A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no

⁸²Baruch Espinoza (1632-1677), Parte III da Ética.

acesso à educação escolar”, objeto da minha tese, só ganhou clareza para mim, após as observações feitas pelos membros da banca, no exame de qualificação, formada pelos professores doutores João Cardoso Palma Filho, Rejane Galvão Coutinho e Kathya Maria Ayres de Godoy. No entanto, defender esta tese que versa sobre o papel do currículo de Artes da educação básica pública brasileira do Século XX, como elemento que corroborou para a manutenção da desigualdade social, não foi nada simples. No percurso me dei conta da complexidade do objeto e percebi que o mesmo se assemelha a um rizoma⁸³, entrelaçado em diferentes concepções, tais quais: currículo, educação, poder, sociedade, capital, ideologia e hegemonia, entre outras. E assim, brotaram em minhas mãos, os elementos para o constructo da tese, carregados da questão: por onde começar?

Para respondê-la, iniciei a escrita fazendo um grande mapeamento. Primeiramente, mapeei os fundamentos teóricos e pressupostos metodológicos, centrados nas concepções supracitadas, por meio de fontes primárias e secundárias. Tais concepções levaram-me a questões e conceitos tanto do mundo moderno quanto do pós-moderno envolvidos, por exemplo, no apreço que herdamos, pela racionalidade técnica tão criticada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, sobretudo na figura de Herbert Marcuse. Em seguida, mapeei também o surgimento das novas tecnologias digitais e seus reflexos no campo social que, por sua vez, desembocou no modelo econômico neoliberal adotado por países economicamente desenvolvidos, como, por exemplo, Inglaterra, Estados Unidos, entre outros. Modelo econômico este, recomendado por aqueles países, àqueles em desenvolvimento, como o Brasil, por meio de eventos como: o Consenso de Washington, a Declaração de Jomtien e o Relatório Jacques Delors. O Brasil, subordinado a financiamento econômico do Banco Mundial, adota o neoliberalismo a partir da década de 1990 e o estabelece por aqui, transformando a educação em mercadoria, na perspectiva racional de formar capital humano. Capital humano adquire-se individualmente. Só o obtém aqueles sujeitos com condições materiais e força de vontade suficiente para tal, uma vez que envolve a busca de conhecimentos amplos, sobretudo acerca das tecnologias mais contemporâneas. O sentido dessa

⁸³ [...] “diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos”. (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 1995. p. 14).

busca individual poupa o Estado de sua responsabilidade para com a classe social popular, pois formar capital humano por meio da educação básica pública, com os recursos escassos como a história sempre registrou e registra, é algo impossível. O capital humano, portanto, vai ser adquirido pela classe dominante, que não depende da escola pública. Na perspectiva desse capital, a classe dominante avança em sua formação e a dominada se perpetua desigual.

Mapeei os aspectos políticos e econômicos iniciados na década de 1930, com o início da modernização industrial do país. Tal momento incitou o surgimento de movimentos sociais que exigiam a criação de política pública educacional para atender a classe popular e o avanço industrial. Os Pioneiros da Educação foram os grandes responsáveis por este passo inicial, cujos resultados compuseram a então nova, e quinta Constituição Federal de 1946, na qual ficou instituída a obrigatoriedade do ensino primário para todos os cidadãos brasileiros. Mas, essa política educacional só surtiu efeito real, com a LDBEN de 1961, com a força da política econômica e militar da época. Os militares, exigiram que esta LDBEN fosse reformulada, para fazer com que a educação básica pública popular, contribuísse no desenvolvimento econômico do país, na perspectiva de criação de capital humano. Em outras palavras, buscava-se criar mão de obra barata para atender as demandas do mercado. Para isso, a referida LDBEN foi reformulada, por meio da Lei 5.692 de 1971. Esta Lei implantou a pedagogia tecnicista em todas as escolas do país (SAVIANI, 2010) e com ela, o estudante foi subordinado tecnicamente ao princípio pedagógico do “aprender a fazer”, fundamentado na teoria científica da razão técnica. No entanto, a situação da escola pública da educação básica, continuou com poucos recursos, professores despreparados para essa nova pedagogia e o resultado final foi o fracasso. Esse movimento só fez manter os estudantes dessa classe social na desigualdade, se comparados com os estudantes das escolas privadas. Estas escolas, por sua vez, atenderam a classe dominante e mantiveram - disfarçadamente, a pedagogia tradicional, sem a preocupação de criar mão de obra para o mercado de trabalho. No entanto, o tecnicismo na educação se manteve em vigor nas escolas públicas até a década de 1990. A mudança só foi possível com a nova e atual Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a criação da nova e atual LDBEN nº 9.394 de 1996. Esta, comprometeu-se politicamente com os interesses do capital internacional, via organismos internacionais como, por exemplo

o Banco Mundial e adotou uma política educacional de modelo neoliberal. Nessa perspectiva, a LDBEN de 1996, criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, de modo geral, trouxe uma nova roupagem, o neotecnicismo (SAVIANI, 2010), ainda em busca de formar capital humano. E com relação aos recursos materiais e humanos, a história se repetiu e se mantém até os dias atuais, isto é, as escolas públicas estaduais continuaram enfrentando dificuldades tanto de ordem estrutural, como falta de insumos, classes lotadas, professores sem formação continuada, sem condições adequadas de trabalho e mal remunerados. Com esse cenário, a manutenção da desigualdade social se configura firme e forte nos nossos dias. Esse cenário está comprovado empiricamente, com dados do MEC/INEP, no Capítulo 2.

Com o objetivo de tornar esta leitura mais didática, separei “o joio do trigo”⁸⁴. Isto é, no Capítulo 2, apresento somente os aspectos políticos e econômicos que influenciaram a educação, apoiados nas LDBEN. E no Capítulo 3, busquei focar o lugar que foi instituído para o ensino de arte, nas mesmas Leis. A primeira LDBEN de 1961, por exemplo, apesar de legalizar o ensino da Educação Artística, a instituiu apenas como uma atividade complementar de iniciação artística, deixando esse ensino, num lugar muito vago e sem o devido valor que a arte merece na educação. Na Lei seguinte, a 5.692 de 1971, que instituiu o tecnicismo, o ensino de arte ganha o mérito de ser “obrigatório”, apenas para o 1º grau e com uma gravidade: o professor tinha que ser polivalente, isto é, com o dever de lecionar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sem possuir, obviamente, essas formações todas, trabalhando com o princípio pedagógico do “aprender a fazer”. Tal princípio, não permitiu espaço para um ensino de arte capaz de desenvolver a capacidade criadora, crítica e emancipadora do indivíduo. Obviamente os educadores do campo da arte, ficaram descontentes e revoltados com as duas Leis que mantinham o ensino de arte num lugar tão ínfimo. Os educadores começaram a se mobilizar, a partir da década de 1980, por meio de eventos importantes como: A semana de arte e ensino em São Paulo; a criação da Associação de arte/educadores do Estado de São Paulo; o festival de inverno de Campos do Jordão; o congresso sobre História do Ensino de Arte na USP, o simpósio internacional sobre o Ensino de Arte e sua História ocorrido no Museu de Arte Contemporânea USP, entre outros. Todos esses eventos tiveram como objetivo valorizar e democratizar o ensino de arte, incluindo

⁸⁴ Denomino o joio, como a metáfora da política e o trigo, do ensino de arte.

uma novidade pedagógica: a Abordagem Triangular no Ensino de Arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que revolucionou o ensino de arte no país, funcionando até os dias atuais.

Com tantas mobilizações, o lugar do ensino de arte ganha valor na LDBEN 9.394/96. Passa a ser “componente curricular obrigatório”. Revoga-se a polivalência e se garante o ensino das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, por meio dos PCN. Apesar desse ganho na Lei, o ensino de arte continuou num lugar desvalorizado na escola, com apenas duas horas-aula semanais e a escola, sem condições, por razões óbvias, de contratar quatro professores, para cada um lecionar sua linguagem de formação nas duas horas-aula semanais. É muito joio para pouco trigo.

O conceito de currículo foi outro mapeamento, em busca de compreender sua origem, suas teorias, sua chegada ao Brasil e minha inclusão orgânica na tese. Logo, a teoria de currículo revelou a força da originária teoria tradicional de currículo, que não questiona nada, mantém o *status quo* e dita ao professor como se deve ensinar e como estão seus ecos tão presentes e criticados na atualidade. Vi que tais críticas se fundamentaram na própria teoria crítica de origem educacional e sociológica, permitindo-se questionar e apontar visões pedagógicas e curriculares contrárias à tradicional questionando, por exemplo: o que se deve ensinar? Por que tais conteúdos e não outros? A quem interessa esse conteúdo e não aquele? Tais questões, entre outros apontamentos e conceitos, desenvolvidos por importantes teóricos, como por exemplo: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nos faz compreender que o conceito de *reprodução* da cultura dominante está muito presente na escola pública. Para os autores, a cultura da dominação está disseminada discretamente e naturalizada, na escola pública, por meio dos conteúdos curriculares, pertencentes àquela cultura. Para eles, isso é um mecanismo de reprodução. Esse mecanismo desconhece a cultura da classe popular no currículo, impõe a sua, e assim faz manter a reprodução que vai corroborar com a desigualdade social, uma vez que a sociedade popular não tem familiaridade com a cultura dominante e acaba em desvantagem. Outro crítico da tradição é Paulo Freire que, por meio de sua pedagogia, nos mostra a necessidade de uma educação democrática, politicamente conscientizadora e emancipadora.

Nessa perspectiva crítica, Dermeval Saviani advoga a favor de uma pedagogia histórico-crítica. Para ele, essa pedagogia tem capacidade de fazer a classe popular se apropriar, com senso crítico, dos conteúdos historicamente construídos. Vi semelhança a essa pedagogia de Saviani, no currículo de Arte da Secretaria da Educação de São Paulo, implantado em 2008. Apesar da intenção dos conteúdos, na prática, esbarrou-se na falta de formação continuada dos professores e de orientação a eles, por parte daquela Secretaria da Educação. Apesar dessa situação, houve interesse positivo por parte de professores em querer se apropriar dos conteúdos do currículo. Conforme Rodrigues (2016) para os professores pesquisados, o currículo de São Paulo, está gerando transformações quanto a suas concepções de arte, sobre o ensino de arte e em relação ao currículo de arte.

Continuando com os teóricos, Michael Apple, nos faz refletir acerca de conceitos como hegemonia, ideologia e senso comum, que também se transformam em mecanismos, presentes no cotidiano escolar, como meios de manter a cultura da dominação na educação; Henry Giroux nos mostra que apesar da hegemonia, há espaço para a resistência dessa hegemonia dominante e a busca por consciência política no espaço escolar. Concordo com Giroux quando nos deparamos com professores que se colocam na postura de resistir a políticas educacionais, oriundas de profissionais de gabinetes, que não conhecem a realidade da sala de aula e muito menos a comunidade com a qual o professor convive.

Esse mapeamento não pôde deixar de analisar a intenção do governo Temer, de criar a nova Base Curricular Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio. Homologada em dezembro de 2017 e tornando-se referência obrigatória para todos os currículos de escolas públicas e privadas do Brasil, o documento impõe a pedagogia das competências, baseadas em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista. A perspectiva da BNCC

[...] inviabiliza a possibilidade de constituição de uma nova proposta de educação, profissional ou escolar, qualitativamente superior àquelas já existentes, pois recupera referências velhas e já superadas por concepções e práticas mais ajustadas ao desenvolvimento humano e à realidade educacional (ARAÚJO, 2004, p. 512).

Em outras palavras, a educação básica pública brasileira se reafirma com a BNCC, na manutenção da política neoliberal, cuja preocupação continua sendo o atendimento ao mercado de capitais. Este mercado, busca por mão de obra qualificada de nível médio, cujo reforço se revela na reforma do Ensino Médio. No texto da BNCC, este nível de ensino traz como obrigatoriedade, ensino da língua portuguesa e da matemática e o estudo da língua inglesa. As demais áreas do conhecimento aparecem como itinerários formativos. Isto é, um cardápio de opções para o estudante escolher o que deseja estudar, entre: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas ou optar por uma formação técnica e profissional. Essa estrutura, como se vê, não faz referência direta a todos os componentes curriculares, como o ensino de arte, por exemplo. Apenas “prevê a oferta de variados itinerários formativos” (BNCC, p. 468). Diante dessa proposta e com a falta de recursos generalizados que a escola pública convive, vem a questão básica: a escola oferecerá todos os itinerários formativos, com a qualidade devida, para o aluno escolher? Longe de ser pessimista, porém não sendo igenuamente otimista, minha hipótese nesse sentido, é que não. A escola não oferecerá todos os itinerários e sim apenas aqueles que puder. Essa perspectiva se comprova com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de dezembro de 2016 que, limita por 20 anos, os gastos públicos e a educação está incluída nisso. Sintetizando, a BNCC fortalecerá a manutenção da desigualdade social para os próximos anos. E o ensino de arte, para sobreviver no Ensino Médio, necessitará, mais uma vez, de mobilização de seus professores, no sentido de continuar a luta pela valorização dessa área do conhecimento. Área esta, que é também geradora de impulso econômico, embora a elite do poder público insista em não valorizá-la.

Para finalizar, o mapeamento que fiz e refiz, gerando esta tese, levou-me a comprovar minha hipótese inicial. Sim, o currículo de artes, enquanto documento que sistematiza a educação como o conhecemos atualmente, desde sua origem na LDBEN de 1961 até chegar aos tempos atuais, perversamente se manteve um documento politicamente alinhado ao poder econômico. Esse alinhamento, apesar das lutas dos educadores e dos ganhos teóricos e metodológicos corroborou para a manutenção da desigualdade social.

Feito esta constatação, arrisco-me a pensar na seguinte utopia: valorizar politicamente o ensino de arte em todo o Brasil. Para isso, teríamos que fazer com que os professores, especificamente os do campo da arte, entendessem a importância de se candidatarem a cargos políticos em todas as camadas do poder, sobretudo a de deputados(as) e senadores(as), para assim, compormos no Congresso Nacional e na Câmara, uma Frente Parlamentar da Arte ou da Educação ou da Arte/educação. Ou quem sabe, um partido político da Arte/educação. Seríamos a “bancada da Arte/educação”. Talvez a FAEB pudesse incitar o desenvolvimento de ações nessa direção. Justifico minha utopia contestando o seguinte: se há a bancada dos evangélicos, a dos ruralistas, dos empreiteiros, dos direitos humanos entre outras, por que não faremos a da Arte/Educação? Diante dessa utopia, infelizmente não vejo perspectivas positivas para o ensino de arte no Brasil neste início de século XXI. São provocações para manter o sonho ativo.



REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 9. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense (Coleção Primeiros Passos 20), 1985.

ALVES, Giovanni. **Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho**. In: TEIXEIRA, F; OLIVEIRA, M. (Orgs.). Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. **NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Edições Asa, 2004.

AMORIM, João Paulo de Almeida. **Pensamento pós-abissal e pós-colonialismo em Boaventura de Sousa Santos: críticas e avanços epistemológicos**. In: PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. ISSN 1984-4352 Macapá, v. 9, n. 2, p. 43-56, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 20 out. 2018

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

APPLE, Michael. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARALDI, Clademir Luís. **Cadernos Nietzsche 5**, p. 75-94, 1998 p. 76-77. Disponível em: http://gen.fflch.usp.br/sites/gen.fflch.usp.br/files/upload/cn_05_05%20Araldi.pdf. Acesso em: 15 set.2018.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. **Os cursos de superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas**. 18 f. 32ª Reunião anual da Anped, 2009, GT24 - 5360. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

ARAÚJO Ronaldo Marcos de Lima. **As referências da pedagogia das competências**. IN: Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: https://www.google.com/search?hl=pt-R&authuser=0&ei=W05SXPD2Gaem5OUP_e-

hoA8&q=As+refer%C3%AAncias+da+pedagogia+das+compet%C3%AAncias&oq=As+refer%C3%AAncias+da+pedagogia+das+compet%C3%AAncias&gs_l=psy-ab.3..0i22i30.4051.4051..4662...0.0..0.137.137.0j1.....0....2j1..gws-wiz.Ydm0_2vkTcc. Acesso em: 18 nov. 2018.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. **Hermenêutica e humanização das práticas de saúde**. In: Ciências & Saúde Coletiva, 10(3):549-560, 2005.

AZZI, Rafael. **A arte e a educação em Platão e Schiller** [manuscrito]. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) - Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Filosofia Artes e Cultura, Minas Gerais, 2011, 104f. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2426/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ArteEduca%C3%A7%C3%A3oPlat%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, F. P. (orgs.). **A abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11-22).

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva: São Paulo, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história** (org.). São Paulo: Perspectiva: São Paulo, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular**. Comunicação e Educação, São Paulo, (21:59 a 64, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de Artes no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material para professor).

BARBOSA, Ana Mae. **A importância do ensino das artes na escola**. [Entrevista cedida a] Revista Época. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BARRA GOMES, Karina; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. **Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3995/399537955006/>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unesp, 1997.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906**. 19&20. Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, item 27, jan. 2009.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**: consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução: Disidério Murcho *et al.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOLLMANN, M.G.N; AGUIAR L.C. **LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 18 set. 2018.

BOLOGNESI, Mário Fernando. **Brecht e Aristóteles**. In: *Trans/Form/Ação*. São Paulo, 25:67-78, 2002.

BONETI, L. W. **A cidadania outorgada: políticas educacionais e de acesso aos bens e saberes socialmente construídos no contexto do ideário neoliberal**. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACIEVITCH, Thais (orgs.). *Políticas Educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico*. 1. ed. Curitiba, PR: CRM, 2015.

BORGES. Maria Creusa de Araújo. **A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio**. RBPAAE – v.25, n.1, p. 83-91, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19328> aceso em 30 mar.2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia, Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 238p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANCO, E. P; BRANCO, A. B. de G; IWASSE, L. F. A; ZANATTA, S. C. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio**. In: *Debates em Educação*, vol. 10. nº 21, 2018. Disponível em:

http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida provisória 746/2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016.** Reformula o Ensino Médio e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: DF: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Versão preliminar.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v

BRASIL. **Parecer nº 540/7**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei n.o 5.692/71.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti, **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da arte**. Tese (Doutorado em Artes), Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2009.

BRUNETTO, Carlos Javier Castro. **O Problema cronológico do barroco artístico brasileiro**. VEREDAS - Revista da Associação Internacional de Lusitanistas. v. 4. Fundação Eng. António de Almeida. Porto, 2001. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+universo+m%C3%A1gico+do+barroco+brasileiro&btnG=. Acesso em: 23 dez. 2017.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CÂMARA Jr., J.M. **O estruturalismo**. Alfa Revista de Linguística. v. 11, 1967. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/270/showToc>. Acesso em: 15 set. 2017.

CANEN, Ana; e OLIVEIRA, Angela M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus – antes; agora; e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.

CHALMERS, F. Grahlan. **Seis anos depois de Celebrado o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico**. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 245-263.

COLLING, Leandro. **Mais definições em trânsito - teoria queer**, 2001, do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT) da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/TEORIAQUEER.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018

COSTA, Everton Garcia da. **Homologia e hegemonia – As relações de poder nas teorias de Bourdieu e Laclau**. IN: Anais do II Congresso Internacional de Filosofia Moral e Política, do Programa de Pós-Graduação de Filosofia da UFPel, 2011. Disponível em: <http://cifmp.ufpel.edu.br/anais/2/cdrom/mesas/mesa7/02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. **A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina**. In: Revista Nupeart, v.8, 2010.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo**. In: Educação e realidade. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054011.pdf>. Acesso em: 28 ago.2018.

COVA, Anne. **História das mulheres em questões. Entrevista a Denise Bernuzzi de Sant'Anna**. In: Projeto História, São Paulo, n. 45, p. 317-325, Dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/15017/11211>. Acesso em: 27 jan. 2018.

CUNHA, Cristiane Silveira *et al.* **A Importância da Chegada da Família Real Portuguesa para o Ensino Médico e a Medicina Brasileira**. In: REVISTA PRÁXIS ano I, nº 1 - janeiro 2009, p. 12-13) Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/537/501>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. **O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 2, 407-427, maio/ago. 2014.

DANIEL, Christine Ballengee-Morris; VESTA A. H; STUHR, Patricia L. **Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo**. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 264-276.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. I. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEVENPORT, Thomas O. **O capital humano: o que é e porque as pessoas investem nele**. Tradução: Rosa S. Krausz. São Paulo: Nobel, 2001.

DIAS, Belidson. **Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer**. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 277-291.

DOLL Jr., William. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **Neoliberalismo – Neo-imperialismo**. In: *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

ÉPOCA. Revista. **A importância do ensino das artes na escola**. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latinoamericana**. ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cartografias-dos-estudos-culturais-uma-versao-latino-americana.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Uma introdução aos Estudos Culturais**. In: *Revista FAMECOS*. Porto Alegre nº 9. dezembro 1998. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014/2292>. Acesso em: 07 fev. 2018.

FARIA, José Henrique de. **Teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte**. In: *Cadernos Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas* Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 509-510, set. 2009. Disponível em: <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=323227822011>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FERNANDES, Maria Lucia Outeiro. **Perspectivas pós-modernas na literatura contemporânea**. *Olho d'água*, São José do Rio Preto, 2(2): 1-200, 2010.

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

FERREIRA, Marcia Santos. **A organização do trabalho didático como objeto de estudo nos projetos dos centros de pesquisas educacionais do INEP (1956-1973)**. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 29, p. 137-158, mar. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/29/index.html>. Acesso em: 5 fev. 2017.

FORNAZIER, Armando e OLIVEIRA, Ana Luiza Matos de. **O ideário neoliberal no Brasil na década de 1990 e suas implicações no trabalho e nos setores produtivos**. In: *OIKOS*. Rio de Janeiro. v. 12, n. 1, 2013.

FÓRUM. **Parecer 540/77**. Rio de Janeiro, (1) 3: 131-153, jul/set, 1977. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60447/58704>. Acesso em 20 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANSCISCHINI, Alexandre. **Laurindo Almeida: música brasileira, identidade e globalização**. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012, 214 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reformadores e base nacional: personagens I**. In: Avaliação Educacional – blog do Freitas. Publicação de 26/07/2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/26/reformadores-e-base-nacional-personagens-i/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. In: Educ. Soc. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GANDIN, Luís Armando; GOMES DE LIMA, Iana. **A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais**. In: Educação e Pesquisa, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./sep. 2016. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29847323005>. Acesso em: 01 ago. 2017.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GHIRALDELLI, Jr. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. **Sociologia do Currículo: perspectivas e limitações**. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 55-69, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://houaissuol.com.br/pub/apps/www/v3-2/html/index.php#1>. Acesso em: 25 jul.2018.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: Inep/MEC, 2003. 264 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 10 jan. 2019.

ISTO É, Revista. **Modelos ideais de educação mobilizaram brasileiros ao longo da história**. Edição nº 2533 05/07. Disponível em: <https://istoe.com.br/modelos-ideais-de-educacao-mobilizaram-brasileiros-ao-longo-da-historia/>. Acesso em: 08 jul. 2018.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica**. In BARBOSA (org); AMARAL, Lilian (org). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. 1. ed. São Paulo: SENAC e SESC/SP, 2008. p. 87-104.

JUNIOR, José Geraldo de Sousa. **Festival Latino-Americano e Africano de Arte e Cultura (Flaac)**. In: LOCO Por ti Arte e cultura da América do Sul, 2012. Disponível em: <https://locoporti.org.br/2012/10/festival-latino-americano-africano-de-arte-cultura-flaac/>. Acesso em 25/04/2018.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 2. ed. São Paulo: Altas, 1978.

LAMBERT, Francisco. **A Semana de 22**. São Paulo. Ed. Scipione, 1998, p.45-46.

LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549-1760)**. Rio de Janeiro: Lisboa, 1953, p. 27.

LEMME, Pascoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003160.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LIMA, Sidiney Peterson. F. de. **O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e a formação de arte-educadores no Brasil: história e memória**. In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26. ed., p. 1302-1314, 2017, Campinas. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S02/26encontro____LIMA_Sidiney_Peterson_F_de.pdf. Acesso em: 07 set. 2018.

LIMA, Sidiney Peterson. F. de. **Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos**. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 21. ed., 2012, Rio de Janeiro, p. 454-466. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf. Acesso em: 07 set. 2018.

LINO, Lucilia Augusta. **As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 nov. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. In: Educação, Sociedade&Culturas, n. 39, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas**. ano 9, p. 541, 2. sem. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639>. Acesso em: 28 jan. 2018.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Tradução: Ricardo Correia Barbosa, La condition postmoderne. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, Ragnaia Coutinho. **A mulher como produtora de arte – estudo de caso sobre a presença feminina na Academia Imperial e Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, século XIX.** p. 1160, 2005. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/103RagnaiaCoutinhoMacedo.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MAINARDES e STREMEL. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.** In: Revista Teias v. 11, n. 22, 2010.

MARCONINI, Mário. **OMC, acordos regionais e o comércio de serviços: normativa internacional e interesse brasileiro.** São Paulo: Aduaneiras, 2003.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARQUES, Edmilson Ferreira. **O ser humano da sociedade capitalista na concepção de Erich Fromm.** Revista Espaço Acadêmico, n. 110, 2010.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e Educação.** In: GHIRALDELLI Jr., p. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo.* São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS; ALMEIDA. **Movimento Social e Educação: o caso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: um movimento?** In: XI ANPED Sul, UFPR-Curitiba/Paraná, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3_FERNANDO-JOS%C3%89-MARTINS-JANAINA-APARECIDA-DE-MATTOS-ALMEIDA.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl. **A ideologia Alemã.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise. **Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem.** Texto Contexto Enferm. Florianópolis, jul./set. 15(3):508-14, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n3/v15n3a17.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MELLO, Vico Denis S. de; DONATO Manuella Riane A. **O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático.** In: Revista Crítica Histórica. Ano II, n. 4, p. 255-256, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/118/O%20Pensamento%20Iluminista%20e%20o%20Desencantamento%20do%20Mundo.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Plano Decenal de Educação para Todos.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira -

Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. **CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola**. In: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em: 13 ago. 2018.

MORAES, Dênis de. **Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci**. In: Revista Debates. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/12420/8298>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições**. In: Em Aberto. Brasília, ano 9. n. 46, 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil**. In: Forum educ., Rio de Janeiro, 13(4):17-30, set./nov. 1989.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da Arte na Educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?** Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. **O impacto do neoliberalismo na educação brasileira**. In: EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

NETO, José Paulo. **O que é o Marxismo**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NEVES, Eduardo Góes. **Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil**. In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 171-196, 1995. Disponível em: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 11 fev. 2018.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia, v. 13, n. 2, p. 141-148, ago. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26113602006>. Acesso em: 1 ago. 2017.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A Escola Nova**. Educação em Debate. v. 9, n. 12, jul./dez. 1986. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/13168>. Acesso em: 16 jan. 2018.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz.; DAROS, Armando. **A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir”**. In: Pleiade, 10(19): 68-75, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326/442>. Acesso em: 31 ago. 2018.

PACIEVITCH, Thaís; MOTIN, Giani; MESQUIDA, Peri. **O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação**. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/757_614.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

PAIVA, Vanilda P. **Existencialismo Cristão e Culturalismo: sua Presença na Obra de Freire**. Síntese Revista de Filosofia, v. 6, n. 16, 1979.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

PALMA FILHO, J. C. **A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1989, 247p.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica; da organização legal ao cotidiano escolar**. São Paulo: Ática, 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. In: Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/1997.v1n1/83-94/pt>. Acesso em: 12 out. 2018.

PIRES, Maria João. **Descontinuidades do tempo e da história na pós-modernidade: breve abordagem**. In: Revista da Faculdade de Letras «LÍNGUAS E LITERATURAS» Porto, XVI, 1999.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Anna Lia Amaral de Almeida Prado. Revisão técnica e introdução: Roberto Bolzani Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RAGO, Margareth. **Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós)modernidade no Brasil**. In: Cadernos AEL, n. 3/4, p. 42, 1995/1996. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2612/2022>. Acesso em: 26 jan. 2018.

READ, Herbert. **A educação pela arte**; tradução Valter Iellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº 72, 1958. Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+72/3eb1ea7e-17d8-4651-a9c2-380b3ba43a3f?version=1.0](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+72/3eb1ea7e-17d8-4651-a9c2-380b3ba43a3f?version=1.0). Acesso em: 09 set. 2018.

RIBEIRO, João. **O que é positivismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos; 72).

RICHTER, Ivone Mendes. **Histórico da Faeb: Uma Perspectiva Pessoal**. In: BARBOSA, Ana Mae. Ensino da arte: memória e história (org.). São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 323-334.

RIZZI, Maria Christina S. Lima. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte**. In: Ensino da arte: memória e história. BARBOSA, Ana Mae (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans]formadoras**. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes, São Paulo, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ROSA, Tiago Barros. **O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar**. Rev. Sem Aspas, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 3-12, jan./jun. 2017. e-ISSN 2358-4238. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/9933>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALATIEL, José Renato. **Filosofia pós-moderna - Jean-François Lyotard: O fim das metanarrativas**. In: Uol Educação pesquisa escolar. Filosofia,19/09/2008. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/filosofia-pos-moderna---jean-francois-lyotard-o-fim-das-metanarrativas.htm>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. **Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados**. In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios" – 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

SANTANA, Pio de S. **Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2010. 268 f.

SARTORI, Janete de Andrade. **A arte de fazer Arte na escola: resgate histórico e prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano, São Paulo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

SCHULMAN, Norma. **O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual**. In: *O que é, afinal, Estudos Culturais? – Tradução e organização: Tomaz Tadeu da Silva*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 169-224.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. *EducaremRevista*, n. 31, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira**. In: *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf> acesso em 28 mar. 2019.

SIQUEIRA, Ângela C. de. **A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS**. *Revista Brasileira da Educação*. São Paulo, n. 26, mai-ago/2004.

SOUZA, Rosa Fatima de. **A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80**. Em Aberto. Brasília, ano 12. n. 58, abr./jun. 1993.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 41, p. 241-254, 2011.

VAISMAN, Ester. **O “escolacentrismo” e o problema da ideologia no marxismo e na educação**. Revista on-line de filosofia e ciências humanas. n. 14, 2012.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. In: janus, lorena, ano 3, n. 4, 2. sem. 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso em: 05 jul. 2018.

VIANA, Guiomar; Jandir Ferreira LIMA. **Capital humano e crescimento econômico**. In: INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v11n2/a03v11n2>. Acesso em: 16 ago. 2018.

VIANA, Marcele Linhares. **Arte Decorativa na Escola Nacional de Belas Artes - Inserção, conquista de espaço e ocupação (1930-1950)**. Tese (Doutorado em Artes Visuais – História e Crítica da Arte) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Escola de Belas Artes, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/53892135/A_ARTE_DECORATIVA_NA_ENBA_Marcele_Linhares_Viana_Tese_PPGAV_EBA_UFRJ_2015.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1513731305&Signature=RUbBapcl0cKkLhIKudNbFxDFDk0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUNIVERSIDADE_FEDERAL_DO_RIO_DE_JANEIRO_A.pdf. Acesso em: 21 dez. 2017.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **As reformas educacionais e o ensino de artes**. Revista Cocar. v. 5, n. 10, 2011. Centro Universitário do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/197/171>. Acesso em: 17 jun. 2018.

VIEIRA, Renata de Almeida. **A obra de Georges Snyders no cenário educacional brasileiro: Introdução, Apropriações e Refluxo**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 59, p. 284-297, out. 2014 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312659898_A_obra_de_Georges_Snyders_no_cenario_educacional_brasileiro_introducao_apropriacoes_e_refluxo. Acesso em: 10 nov. 2018.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. Tradução: Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ZABATIERO, Júlio Paulo Tavares. **Do Estatuto Acadêmico da Teologia: pistas para a solução de um problema complexo**. In: Estudos Teológicos, v. 47, n. 2, p.

67-87, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6856392-Do-estatuto-academico-da-teologia-pistas-para-a-solucao-de-um-problema-complexo.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Revisão ortográfica e de Normas da ABNT: Elaine Gardinali;

Tradução do resumo para o inglês: Jorge Will da Conceição;

Tradução do resumo para o espanhol: Isabel Santos Brito e Ana Paula de Oliveira.

Imagens da marca d'água - desenho de Pio de Sousa Santana.

Diagramação: Pio de Sousa Santana.

Contatos do autor: piosantana@uol.com.br; <https://www.facebook.com/pio.santana.1>

