

OS CURRÍCULOS DE ARTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA ESTABELECEM A DESIGUALDADE EDUCACIONAL E SOCIAL

THE ARTS CURRICULA OF BRAZILIAN PUBLIC BASIC EDUCATION ESTABLISHED EDUCATIONAL AND SOCIAL INEQUALITY

*Pio de Sousa Santana*¹ – IA/UNESP e UNIMES

Resumo

Este artigo é derivado da tese de doutorado do autor, defendida no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista em 2019. Nosso objetivo é buscar compreender os currículos brasileiros do ensino de arte e suas relações com a manutenção da desigualdade educacional e consequentemente social dos estudantes das escolas públicas do ensino básico do país. Tal distinção é regulada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reforma do Ensino Médio. Nossos fundamentos teóricos se baseiam na literatura especializada sobre educação, ensino de arte, as teorias curriculares, destacando os seguintes autores: Silva (2015); Sacristán (2013); Lopes e Macedo (2014); Fusari; Ferraz (2001); Barbosa (1998; 2008); Iavelberg (2003); Richter (2008); Martins, Picosque e Guerra (2010). Concluímos que apesar da luta dos educadores, a referida disparidade educacional está estabelecida nos documentos oficiais.

Palavras-chave: currículo; ensino de arte; educação; políticas educacionais.

Abstract

This article is derived from the author's doctoral thesis, defended at the Institute of Arts of Universidade Estadual Paulista in 2019. Our objective is to seek to understand Brazilian art teaching curricula and their relationships with the maintenance of educational and consequently social inequality among students of public basic education schools in the country. This distinction is regulated by the National Education Guidelines and Bases Laws (LDB); National Common Curricular Base (BNCC) and reform of Secondary Education. Our theoretical foundations are based on specialized literature on education, art teaching, curricular theories, highlighting the following authors: Silva (2015); Sacristán (2013); Lopes and Macedo (2014); Fusari; Ferraz (2001; 2009); Barbosa (1998; 2008); Iavelberg (2003); Richter (2008); Martins, Picosque and Guerra (2010). We conclude that despite the struggle of educators, the aforementioned educational disparity is established in official documents.

Keywords: curriculum; art teaching; education; educational policies.

¹ Professor, artista, mediador e pesquisador. Doutor e Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP. Atualmente é docente colaborador no Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes do IA-UNESP e professor na graduação em Artes Visuais da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Vice-líder do Grupo Estudos e Pesquisas sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Artes na Educação Básica, IA/UNESP.

Introdução

Este artigo propõe refletir acerca do currículo de arte e sua relação com a desigualdade educacional e social do estudante de escola básica pública brasileira, a partir do século XX. Iniciamos abordando que o currículo como se conhece na atualidade, tem origem na década de 1920, nos Estados Unidos, motivado por três eventos que se conectam: o processo de industrialização, 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 desde o século XX, ditando como o professor deve ensinar seus alunos.

Bobbitt fundamentou-se nas ideias de técnicos e administradores do campo da educação, profissionais preocupados em pensar a educação numa perspectiva racional, de atendimento da demanda produtiva industrial daquele país. Na perspectiva de Bobbitt, conforme Silva (2015), o currículo é percebido como um método para racionalizar os resultados da educação, sendo estes meticulosamente especificados e avaliados. A analogia institucional para esta abordagem do currículo é a fábrica e sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor.

A Teoria da Administração Científica de autoria do engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor, 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.

Esse modelo se mantém até os dias atuais e, na década de 1920, nos Estados Unidos, buscava-se, sobretudo, uma eficiência tecnocrata, inspirada no trabalho hábil para atender às necessidades demandadas pela sociedade produtiva, em clima de industrialização. Essa teoria, em todas as áreas do

conhecimento, incluindo o ensino de Arte, dita o que deve ser ensinado, colocando o estudante como um mero receptor passivo do conhecimento e cumpridor de tarefas tais, que medeiam seu desempenho. Desse modo, a escola tradicional é de modelo racional, liberal e preocupa-se em transmitir “automaticamente” o conhecimento.

O currículo nessa perspectiva pedagógica tradicional, busca medir, calcular, estabelecer padrões e objetivos claros nas suas ações pedagógicas, construindo uma educação racionalmente voltada para a vida ocupacional adulta. Contrariamente a esse modelo curricular, surgiu na mesma época um outro modelo concorrente, de vertente progressista, criado pelo educador, também norte-americano, John Dewey. 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 pessoais 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. Porém, a força liberal tecnocrática da vertente de Bobbitt, se consolida definitivamente, a partir do livro: *Princípios Básicos de Currículo*, de 1949, do educador norte-americano, Ralf W. Tyler. A pedagogia tradicional deste autor, passa a dominar o campo especializado de estudos de currículo em diversos países do mundo, entre eles o Brasil, amparada nas nossas Leis e documentos oficiais, que se desdobraram na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na reforma do Ensino Médio. E o ensino de arte nessa perspectiva se mantém fragilizado.

Metodologia

Com o propósito de examinar sobre como os currículos de artes refletem e perpetuam desigualdades educacionais, analisamos as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira de 1961 e sua reforma em 1971; a de 1996; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio ambas de 2017, que orientam as políticas curriculares. Nossos

fundamentamos teóricos se baseiam na literatura especializada sobre educação, ensino de arte, as teorias curriculares, destacando os seguintes autores: Silva (2015); Sacristán (2013); Lopes e Macedo (2014); Fusari; Ferraz (2001); Barbosa (1998; 2008); Iavelberg (2003); Richter (2008); Martins, Picosque e Guerra (2010). Seguimos refletindo sobre origens curriculares no Brasil.

Origens de currículos no Brasil, década de 1920

Similarmente ao que ocorreu nos Estados Unidos, a origem dos estudos curriculares no Brasil se inicia na década de 1920, com o início da modernização do país que envolvia o processo de industrialização, movimentos migratórios e aumento da urbanização, em um contexto de estrutura educacional incipiente. Nesse sentido, conforme Lemme (2005, p. 166), o cenário exigia grandes e rápidas mudanças na educação, uma vez que “Ao terminar a Primeira Grande Guerra Mundial toda essa nossa precária estrutura de educação, ensino e cultura entrou num processo de transformação acelerado.

À vista disso, a chegada de um grande número de imigrantes estrangeiros, portadores de diversos níveis de educação, desde o elementar até o profissional e secundário, exerceu pressão sobre a frágil estrutura educacional brasileira, demandando sua melhoria. A preocupação com a melhoria da educação, ganhou a fundamental contribuição de 26 educadores em 1932, com a criação do *Manifesto dos Pioneiros*. Conforme (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. Nesses CBPE ministravam-se cursos sobre currículos, destinados a supervisores e professores acerca de métodos de ensino e recursos didáticos.

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 e incentiva a entrada massiva

de capital estrangeiro no país em prol da industrialização e ganha significativa ajuda do governo norte-americano em diversos setores da sociedade. Na educação, no que diz respeito aos estudos curriculares, 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 tecnicismo. No decorrer das décadas de 1950 e 1960 o INEP e PABAE entram em disputa acerca das concepções de ensino que desenvolviam. O INEP, 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.

Naquelas décadas, estava em vigência a Constituição Federal de 1946, que elaborou e aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil. Com a promulgação dessa Lei de nº 4.024 de 1961 é que se consolida, pela primeira vez no país, a legalidade curricular. Palma Filho (1989, p. 13), reitera que na história da educação brasileira “o termo “currículo” aparece em documentos legais, pela primeira vez com essa Lei, com o sentido de uma listagem de matérias ou disciplinas objetos de ensino”. E o ensino de arte nessa primeira LDB, como aparece?

O ensino de arte na LDB de 1961, estabelece atividades

A LDB 4.024/61 estabeleceu pela primeira vez na história da educação do Brasil a obrigação do ensino primário a partir dos 7 anos de idade e o ensino de arte aparece no art. 25, como “desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança”. Apesar de ocupar um lugar tímido, só de “atividade”, a Lei permitiu ao ensino de arte, o rompimento com o método da pedagogia tradicional, na qual o método de ensino tinha 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). Com a primeira LDB a educação artística é reconhecida como parte integrante do currículo escolar. Isso refletia uma compreensão de que a arte contribuía para a formação integral do indivíduo. Em termos curriculares, a LDB de 1961 facilitou caminhos para a Reforma Universitária, criou a Lei 5.540/1968 e 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, avança para a década de 1970, com os militares no poder.

O ensino de arte com a Lei reformista 5.692 de 1971, obriga o tecnicismo

A Lei nº 5.692/1971 não é uma LDB e sim uma reforma da LDB de 1961, promovida pelo governo militar. A intenção do governo com a 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, ganhou obrigatoriedade tanto no 1º quanto no 2º grau (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Na perspectiva de colocar a educação a serviço da economia, os currículos escolares foram reorganizados “e os professores tiveram que complementar suas formações” (Ferraz; Fusaro, 2009, p. 51). A novidade fez os professores aderirem em suas práticas:

O “saber construir” reduzido aos aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), ao mesmo tempo em que admitem o “saber exprimir-se” espontaneísta, na maioria dos casos caracterizado poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transformaram em meras atividades (Ferraz; Fusaro, 2001, p. 51, 52).

Dessa maneira, a teoria tradicional estava dada como modelo educacional e curricular a ser implementada nas escolas brasileiras. Essa teoria, para o ensino de Arte, com a ênfase no “como fazer” 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 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do século XXI e a reforma do Ensino Médio, retomam essa perspectiva tradicional. Com a Lei de 1971 o tecnicismo tornou-se objeto de crítica por parte

de importantes educadores brasileiros, como menciona Barbosa (1988) “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” (Barbosa, 1998, p. 9).

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" (Lavelberg, 2003, p. 115). Richter ressalta que esta Lei, “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); Martins, Picosque e Guerra (2010) 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”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados ou retirados do computador, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. 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 (2010, p.11).

A Lei de 1971 em seu Parecer 540/77, 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. Algo impossível diante da formação especializada dos professores. O fato é que tanto o tecnicismo quanto a polivalência no ensino de Artes e na educação mais ampla precisavam ser extintos. As críticas ganharam forças na década de 1980, como esclarece Moreira (2012, p. 123) “uma tendência crítica começou a configurar-se, tornando-se bastante influente durante toda a década de 1980”. No campo do ensino de arte os educadores se mobilizaram.

Mobilizações Políticas dos Educadores de arte na década de 1980, contra o tecnicismo e a polivalência

O primeiro movimento abordando as dificuldades do ensino de Arte aconteceu em 1980, sob o título: Semana de Arte e Ensino, realizada em São

Paulo, na 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” (Richter, 2008, p. 323). Nos anos seguintes houveram o Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983; o Congresso sobre História do Ensino de Arte de 1984 em São Paulo, na USP; o Primeiro Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, realizado na Universidade de Brasília (UnB), em 1987; 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 e deste simpósio, Ana Mae Barbosa, então diretora do MAC/USP, desenvolveu e testou a Abordagem triangular do ensino de arte.

A força política do primeiro evento foi tão importante a ponto de, pela primeira vez no Brasil, a USP 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. Cursos com a mesma semelhança surgiram em outras regiões do Brasil somente a partir da década de 1990. O resultado da Semana de Arte e Ensino, consolidou-se na criação da Associação de Arte/Educadores do Estado de São Paulo (AESP), em 1982, a primeira associação do gênero do Brasil, representada atualmente pela Organização Paulista de Arte Educação (OPAE), e esta, fundada em 2022. Outras associações se espalharam pelo país, atuante nos Estados brasileiros até o momento atual. Para ter voz nacional e representar as diversas associações estaduais e regionais que estavam surgindo, em 18 de setembro de 1987, na ocasião do I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, em Brasília, promovido por Laís Aderne, então Secretária de Cultura do Distrito Federal, foi criada a Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB), atuante até os dias de hoje. A criação da FAEB teve e tem 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” (Richter, 2008, p. 325). Mas a luta política em torno do ensino de arte se fortalece com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, que determinou a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A LDB 9.394 de 1996, a extinção da polivalência e a garantia do ensino de arte em suas quatro linguagens, um avanço.

Ainda na condição de Projeto de Lei, de nº 101/1993, conhecida como a Lei Darcy Ribeiro, eliminava a obrigatoriedade do ensino de Arte, já garantida desde a LDB de 1971. Ao saber dessa possibilidade, iniciou-se uma nova batalha política com outros importantes eventos, organizados por educadores brasileiros. Laís Fontoura Aderne, 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, ganhando importantes apoiadores; Ana Mae Barbosa, organizou no mesmo ano 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 FAEB, em 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995 e 1996 em diferentes Estados brasileiros e todos apontavam a importância do ensino de arte.

Esses eventos, reivindicavam a manutenção da obrigatoriedade do ensino de arte na nova LDB, o fim da polivalência e a melhoria da qualidade do ensino de arte, para toda a educação básica do país. O resultado das lutas e movimentos foi o atendimento das reivindicações, de modo que o ensino de arte na LDB 9.394/96 aparece como componente curricular obrigatório e em seu artigo 92, revogam-se as disposições das Leis anteriores, colocando assim, a extinção da polivalência, garante o ensino de suas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cabendo à escola a contratação dos professores formados nas suas respectivas linguagens e não um único professor lecionar as quatro linguagens. Esse lugar da arte na Lei foi viabilizado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Relação entre as Mobilizações Políticas dos Educadores de arte na década de 1980 e a Teoria curricular crítica

As mobilizações políticas dos educadores de arte na década de 1980 estão intrinsecamente relacionadas às teorias críticas de currículo. Essas teorias emergiram a partir das turbulências sociais que marcaram a década de 1960, tanto globalmente quanto no contexto brasileiro. Durante esse período, uma série de movimentos sociais, artísticos e culturais expressaram um profundo

descontentamento, levantando questionamentos e manifestando um clamor por mudanças significativas e imediatas tanto no Brasil quanto no cenário internacional. Silva (2015), pontua que naquela década aconteceram:

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).

Semelhante a esses movimentos, surgem novas inquietações na década de 1970 que reivindicavam mudanças fundamentais, motivadas e fundamentadas por uma safra de novidades teóricas surgidas na referida década, de abordagem marxista, sociológica, curricular e educacional, apreciadas por intelectuais e educadores que 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, preocupada apenas em como organizar e fazer tecnicamente o currículo. Tais novidades teóricas estavam presentes nos ensaios marxistas do francês Louis Althusser, que deram amplo suporte ao pensamento curricular, trazendo a visão da escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, na manutenção e reprodução da ideologia dominante; o conceito de reprodução cultural que faz manter a ideologia dominante na escola, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; o enfoque da “pedagogia libertadora” de Paulo Freire; a análise da “Escola capitalista na França” a partir da tese de Althusser, de Baudelot e Establet; o movimento “nova sociologia da educação” de Michael Young; o “movimento de reconceptualização” nos Estados Unidos; o conceito de código no contexto sociológico de Basil Bernstein; a análise da escola, na sociedade capitalista estadunidense de Samuel Bowles e Herbert Gintis; a crítica neomarxista de Michael Apple. 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 (2015, 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”. Infelizmente neste texto não há espaço para abordar com detalhes, cada teoria dos autores supracitados. No entanto, sugiro a Leitura deles na Tese de doutorado deste autor².

Mas voltando a refletir sobre a atual LDB 9.394/96, na qual o ensino de arte obteve sua valorização como área de conhecimento, implementada pelos PCN numa perspectiva pedagógica de viés mais progressista, a economia brasileira e global avança com a ideologia neoliberal, contaminando todas as áreas sociais, sobretudo a da educação. Foi nesse cenário econômico e de turbulência política que surge com muita musculatura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de autoria empresarial, implantada no país em 2017, amparada na LDB vigente, que é uma Lei de viés liberal. Tudo isso após o golpe que impitiu a presidenta Dilma Rousseff, tomando o poder um governo neoliberal, conservador, de direita. Com a BNCC em vigor, implementou-se no país a reforma do Ensino Médio, transformando o ensino de arte cada vez mais frágil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de arte como subárea, da área de linguagens e a reforma do Ensino Médio: imposição e retrocesso.

O embrião da BNCC está prescrito no Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei nº 10.172/2001, cujo objetivo é estabelecer políticas e metas a serem seguidas a cada dez anos em todo o país. Sua criação está determinada no Artigo 9º da atual LDB/96. O primeiro PNE 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). Um seminário, conforme Freitas (2015), que “ocorreu em São Paulo em 18-03-2013 na Fundação Victor Civita (Grupo Abril), promovido pela Universidade de Yale (USA) e pela Fundação Lemann”. A partir desse evento, o MBNC, se organizou, estruturou-se e criou a BNCC com uma ideia de educação

² Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181636>. Acesso em 07 jun. 2024.

ideologicamente neoliberal de autoria empresarial, com o objetivo de interferir na esfera pública e atender a seus interesses mercadológicos. Nessa perspectiva, a BNCC foi instituída e implantada no país, em 22 de dezembro de 2017 e se tornou referência obrigatória para todos os currículos de escolas públicas e particulares do Brasil, retomando a pedagogia das competências, de influência racionalista, evidenciando o tecnicismo da década de 1970, conferindo à educação a função de adequar os trabalhadores aos novos padrões de produção do mundo contemporâneo. Com a BNCC o Componente Curricular Arte foi desprestigiado, deixa de ser área de conhecimento e passa a ser subárea, da área de linguagens. No documento, o Componente Curricular Arte tem uma apresentação de apenas 11 páginas, enquanto os outros componentes curriculares têm entre 20 e 30, comprovando uma visão superficial da Arte.

Em menos de dois meses, a reforma do Ensino Médio foi imposta pelo governo Temer, por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e transformada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDB. Desse modo, mudou a estrutura desse nível de ensino, ampliou o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.000 horas anuais (até 2022), definiu nova organização curricular “mais flexível”, para contemplar a BNCC e ofertar diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, por meio de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A distribuição das horas gerou discussão e a Câmara dos Deputados aprovou em março de 2024 o seguinte: 2.400 para disciplinas obrigatórias e 600 horas para optativas (itinerários formativos ou curso técnico escolhidos pelo aluno).

Na prática escolas de muitos municípios e bairros pobres não terão recursos físicos, materiais e humanos que propicie aos estudantes uma visão total das quatro áreas de conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) para poderem “escolher” um itinerário formativo. 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?

A BNCC e a reforma do Ensino Médio, nos levam a pensar em duas hipóteses: uma formação para o mundo do trabalho e fazer do nosso jovem, um trabalhador cuja mão de obra deverá ser barata, para atender a ideologia capitalista neoliberal dominante. Ou poderá aumentar a evasão escolar em curso, caso haja indisponibilidade dos itinerários formativos desejados pelos jovens. Nesse cenário, não temos 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 ambiente, o ensino de arte continuará enfraquecido, por força da BNCC e da reforma do Ensino Médio, enfraquecimento este que infelizmente, corroborará para a contínua desigualdade educacional e social do estudante da escola pública brasileira.

Considerações finais

Este artigo buscou explorar a interseção entre o currículo de arte e as desigualdades educacionais e sociais enfrentadas pelos estudantes da escola pública básica brasileira. Uma análise histórica revela que, apesar das mudanças curriculares significativas ao longo do século XX, muitos dos modelos adotados nas escolas ainda refletem uma concepção de ensino que valoriza a eficiência e a produção em detrimento do desenvolvimento humano integral

Desde a introdução do currículo moderno, inspirado pelas teorias de Bobbitt e perpetuado por práticas industriais como o taylorismo e o fordismo, até as reformulações mais recentes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, observa-se uma persistente tendência à padronização e à tecnificação do ensino. Essas abordagens, apesar de buscarem a modernização educacional, muitas vezes limitam o potencial transformador da arte como disciplina capaz de fomentar o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade estética, que são fundamentais para a formação do estudante

Além disso, a correção desses modelos curriculares muitas vezes ignora as especificidades e as necessidades locais, ampliando as desigualdades já existentes no contexto educacional brasileiro. As políticas educacionais

precisam, portanto, ser repensadas e realinhadas com uma visão de educação que valorize as experiências culturais, sociais e individuais dos alunos, promovendo um ensino de arte que seja inclusivo, reflexivo e emancipatório.

É essencial que as futuras reformas curriculares considerem a arte não apenas como uma área de conhecimento isolada, mas como um elemento vital na promoção da igualdade e da justiça social. Isso implica considerar e integrar as diversas vozes e contextos dos estudantes brasileiros no desenvolvimento de currículos que não apenas os preparam para o mercado de trabalho, mas que também cultivam a capacidade crítica, a autonomia e a valorização das múltiplas expressões humanas. O desafio é transformar o currículo de arte em um instrumento de resistência e transformação social, garantindo que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação que realmente reflita e respeite suas identidades culturais, históricas e individuais.

Referências

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

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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. **Parecer nº 540/77**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei nº 5.692/71.

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: 05 jun. 2024.

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

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

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.dominionpublico.gov.br/download/texto/me003160.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2014.

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, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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.

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.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Pio de Sousa, **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 (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes São Paulo, 2019. 174p. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/181636>. Acesso em 07 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.