
Reforma do Ensino Médio, BNCC e ensino de arte: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica

Carla Chakirian Barretto Coelho¹

 <https://orcid.org/0009-0004-2954-1326>

Jeferson Anibal Gonzalez²

 <https://orcid.org/0000-0002-7118-5132>

Resumo

A história do Ensino Médio no Brasil é formada de tensões, conflitos e disputas em torno de sua organização, finalidade e identidade e determinada pelas contradições da formação social do País. Com isso em mente, por meio de um estudo de natureza teórico-bibliográfica, no presente artigo analisam-se os pressupostos da reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de arte à luz da pedagogia histórico-crítica. Busca-se, assim, contribuir para a construção coletiva de uma educação que proporcione o acesso das camadas populares aos níveis mais elevados das ciências, da filosofia e da arte visando a uma transformação radical da sociedade.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. BNCC. Ensino de arte. Pedagogia histórico-crítica.

High school reform, BNCC and art teaching: reflections in the light of historical-critical pedagogy

Abstract

The history of High School in Brazil is made up of tensions, conflicts and disputes surrounding its organization, purpose and identity and determined by the contradictions of the country's social formation. With this in mind, through a study of a theoretical-bibliographical nature, in this article, the assumptions of the reform of Secondary Education, the National Common Curricular Base and art teaching are analyzed in the light of historical-critical pedagogy. The aim is, therefore, to contribute to the collective construction of an education that provides access for the popular classes to the highest levels of science, philosophy and art, aiming at a radical transformation of society.

Keywords: Secondary education reform. BNCC. Art teaching. Historical-critical pedagogy.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia: chakirian.coelho@gmail.com.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Astorga: jefersonanibalgonzalez@gmail.com.

Introdução

A história do Ensino Médio no Brasil é formada de tensões, conflitos e disputas em torno de sua organização, finalidade e identidade e determinada pelas contradições da formação social do País. Na estruturação da instrução secundária a partir do Colégio Pedro II em 1837 no Rio de Janeiro, a preocupação foi a formação das elites, tendo em vista que esse era o único estabelecimento no País que possibilitava a certificação necessária ao prosseguimento dos estudos em nível superior (Saviani, 2007). Esse caráter propedêutico, excludente e elitista vai perdurar durante grande parte da história do Ensino Médio no Brasil apesar das diversas reformas e reestruturações (Ferretti, 2016).

O crescente processo de urbanização e industrialização no País a partir da década de 1930 refletiu no aumento da demanda pelo oferecimento de educação pública e consequente aspiração aos níveis mais elevados. Seguindo a lógica excludente, o ensino secundário foi dividido em clássico e científico e centrado na preparação para os exames admissionais à educação superior destinada às classes dominantes, enquanto às camadas populares destinaram-se os cursos profissionalizantes com o objetivo de atender aos anseios do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, evitar que esses sujeitos acessassem os níveis superiores de educação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a nomenclatura “ensino de grau médio” passa a vigorar, incluindo os cursos secundários, técnicos e pedagógicos e mantendo a dualidade na formação de trabalhadores manuais e intelectuais (Kuenzer, 2007). Com a ditadura civil-militar instaurada a partir de 1964, o caráter tecnicista e instrumental, calcado na relação direta entre educação e desenvolvimento econômico com base na teoria do capital humano, fica evidente na Lei n.º 5.692 de 1971 (Brasil, 1971) ao tornar a profissionalização como compulsória no ensino de 2.º grau, etapa correspondente ao atual Ensino Médio. Ao lado disso, a retirada de disciplinas de humanidades – substituídas pela disciplina de Educação Moral e Cívica criada pelo Decreto-Lei n.º 369 de 1969 e pelo curso curricular de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), extintos somente na década de 1990 – conforma a censura e o uso ideológico da educação pelo governo ditatorial.

A reabertura política, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996) aprovam mudanças legais na quais a educação passa a vigorar como “um direito de todos e dever do Estado e da família”, organizando a estrutura educacional brasileira em educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. No entanto, é somente com a Lei n.º 12.796 de 2013 (Brasil, 2013) que a educação escolar passa a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, pela primeira vez na história o Ensino Médio passa a ser de matrícula obrigatória. No que diz respeito às finalidades do Ensino Médio, a LDBEN de 1996 define a continuação e os aprofundamentos dos estudos que possibilitem o prosseguimento, a preparação básica para o trabalho e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Para a formação específica para o trabalho, foi criada a modalidade de educação técnica e profissional de nível médio que pode ser realizada de forma integrada (na mesma instituição, com currículos que integram a formação básica e a profissional), concomitante (formação básica em uma instituição e formação técnica em outra) ou subsequente (após a conclusão do Ensino Médio regular).

No tocante ao currículo, em 1998 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – (Brasil, 1998) e em 1999 são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – (Brasil, 2000), incorporando de maneira eclética tanto as concepções construtivistas quanto os conceitos de competências e habilidades circunscritos à pedagogia das competências. Com a vitória eleitoral do campo democrático e popular em 2002, abriu-se um momento fértil de discussões sobre os princípios e a identidade do Ensino Médio, culminando na aprovação das Diretrizes Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) em 2010 e das novas DCNEM (Brasil, 2012) em 2012. Após o golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, o governo Michel Temer publica a Medida Provisória n.º 746 de 2016 e aprova a Lei n.º 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), reorganizando radicalmente o Ensino Médio quanto à carga horária e ao oferecimento das disciplinas a partir de *itinerários formativos* específicos. Na esteira desse processo, em 2018 é publicada a versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018).

Tendo em vista esse quadro atual, analisamos no presente trabalho, a partir de uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico, a reforma do Ensino Médio e a BNCC, considerando as concepções pedagógicas, sociais e políticas presentes nesse processo. Buscamos ainda

compreender o modo como essas concepções afetam em particular o ensino de arte no Ensino Médio – partindo do entendimento da importância dessa área de conhecimento para a formação humana – e seu potencial reflexivo-crítico-histórico-criativo à luz da pedagogia histórico-crítica. Almejamos, assim, contribuir para o debate sobre a importância das ciências humanas no processo educativo e a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica como concepção contra-hegemônica no campo das ideias pedagógicas.

Reforma do Ensino Médio, BNCC e pedagogia das competências

A reforma do Ensino Médio brasileiro implementada pela Lei n.º 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) altera a LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), definindo uma nova organização sob o argumento de tornar essa etapa da educação básica mais interessante e atrativa aos jovens brasileiros, além de adequada às novas demandas do mundo do trabalho e da sociedade em constante transformação. O caminho escolhido para isso foi ofertar diferentes possibilidades de escolha aos estudantes segundo os seus interesses com a implementação de itinerários formativos por áreas de conhecimento, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Cada itinerário formativo deve ser organizado por meio de ofertas de diferentes arranjos curriculares, ratificando a organização do Ensino Médio por áreas de conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo, rareando os conteúdos clássicos humanistas em favor daqueles conteúdos exigidos pelos exames e avaliações em larga escala. Há o favorecimento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto os demais conteúdos são diluídos em arranjos curriculares como *projeto de vida* e *empreendedorismo*, por exemplo. Desse modo, partimos do entendimento de que a atual reforma do Ensino Médio segue a tendência histórica materializada na exclusão de grande parcela da sociedade do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, reduzindo o currículo escolar ao imediatismo utilitarista do modo de produção capitalista, acirrando ainda mais as desigualdades educacionais.

No corpo da Lei n.º 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) encontramos que: “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio”. Com isso, em

14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação do governo Temer, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Sobre a pedagogia que informa a BNCC, o trecho a seguir é evidente:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

[...]

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

O conceito de competências tem sua origem no campo empresarial e industrial dentro do contexto de alteração do mundo do trabalho a partir das demandas do processo de reestruturação produtiva e consequente flexibilização das ocupações laborais (Gonzalez, 2022a). Uma pedagogia baseada em competências, nesse sentido, está estritamente ligada à lógica de relacionar escola com o mundo empresarial, ou seja, quer-se uma educação voltada para a aprendizagem de competências necessárias ao atendimento das expectativas do mercado de trabalho como uma instrumentalização da futura classe trabalhadora que se quer domesticada e alheia às contradições da sociabilidade capitalista.

Ramos (2001) identifica a noção de competência no processo de “psicologização das questões sociais” a partir do campo da psicologia do desenvolvimento por meio das ideias condutivistas e construtivistas. Dessa forma, questões que deveriam ser discutidas com base no desvelamento das contradições sociais passam a ser pensadas em termos da conduta individual humana e do processo de construção do conhecimento centrado no desenvolvimento orgânico dos indivíduos na lógica da adaptação ao meio natural. Em vez de compreender os problemas enfrentados pelos seres humanos como advindos do modo como se organiza a produção da vida material, a questão é levada para o âmbito pessoal, do engajamento e do esforço individual, perdendo de vista as múltiplas determinações do real e sua concretude.

A referência para uma pedagogia das competências pode ser encontrada em Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010). Para esses autores, a escola tradicional fomenta desigualdades sociais, porque os conteúdos ultrapassados, estáticos e desatualizados transmitidos aos alunos não são úteis para o trabalho ou formação profissional, favorecendo somente aqueles que desejam continuar seus estudos na universidade, argumento que visa escamotear o fato de que as desigualdades advêm da própria lógica das relações sociais sustentadas pelo modo de produção capitalista. Essa visão utilitarista da escola, como se sua função fosse exclusivamente instrumentalizar os jovens para as demandas do mercado, sob os preceitos da eficiência e da produtividade, reproduz a exploração de classe e busca manter as relações de dominação presentes na sociedade.

Trata-se aqui da lógica neoprodutivista na educação, hegemônica no campo das ideias pedagógicas atualmente. Conforme analisa Saviani (2007), essa concepção ganha espaço a partir da década de 1980, predominando a partir dos anos 1990 no Brasil. Sustentando o ecletismo do ponto vista gnosiológico, é formada por diversas ideias intercambiáveis, sendo suas variantes expressas pelo neotecnicismo, pelo neoescolanovismo e pelo neoconstrutivismo.

O neoprodutivismo, nesse sentido, serve de base teórico-ideológica para a reforma do Ensino Médio e, por conseguinte, para a BNCC, promovendo o esvaziamento dos conteúdos escolares, do saber historicamente elaborado e necessário à formação humana crítica, em prol da disseminação da lógica empresarial nas escolas – uma lógica da competição, do empreendedorismo e de uma suposta inovação. Analisando criticamente a BNCC (Brasil, 2018, p. 464-465), podemos perceber estes aspectos:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular.

[...]

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais,

econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo.

Precisamos refletir sobre o que significa essa *recriação* da escola preocupada com as demandas do *novo* – devemos nos perguntar: que novo é esse? Tendo em vista que vivemos em uma sociedade capitalista, pautada pela lógica do capital, como descreve Marx no século XIX, do ponto de vista da sociabilidade isso pouco se alterou, pois continuamos vivendo em uma sociedade que se sustenta na exploração (Duarte, 2003).

Nas últimas décadas, esse processo se acirra, com as crises cíclicas do capital, o *ajuste neoliberal*, impondo a questão da competitividade, da meritocracia, que camufla as desigualdades, a culpabilização do sujeito das camadas populares por sua condição social e a forja do indivíduo empreendedor como *empresário de si mesmo*. Os defensores dessa concepção entendem a escola não mais como o lugar de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos, de formação cultural e intelectual, mas como uma ferramenta a serviço da eficiência do *novo*, uma escola que educa para as mudanças do capitalismo moderno, pautada na ideia de adaptação a esse modo de produção; uma escola que educa para a gestão de cenários de incerteza, do saber como ferramenta a serviço da produtividade no trabalho, ou seja, em uma dinâmica de formação de trabalhadores adaptados e disponíveis para serem explorados.

Evidenciam-se, assim, a relação entre as propostas educacionais hegemônicas no contexto atual e as expectativas da economia e do sistema capitalista em sua versão neoliberal; os métodos de gestão inspirados na lógica empresarial; e a responsabilidade que se põe na educação de acompanhar o acelerado processo de mudanças e demandas relativas no mundo do trabalho, como aponta Laval (2019, p. 37) em seu livro *A escola não é uma empresa*:

As reformas impostas à educação serão cada vez mais focadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho” [...] A escola neoliberal também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público. Daí as campanhas e as políticas [...] para diversificar o

financiamento do sistema educacional (clamando muito mais abertamente pelo gasto privado), administrar mais “eficazmente” a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias de estudantes pelo “bem escasso” (e, conseqüentemente, caro) da educação.

Quando a BNCC (Brasil, 2018, p. 463) indica a importância de “formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”, de proporcionar experiências “que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade” (p. 463), podemos compreender a partir da análise de Laval que essa escola acaba por atender às demandas do neoliberalismo, de um trabalhador não crítico, mas adaptado ao sistema, um sistema no qual o trabalhador não pode mais contar com um emprego estável, por isso tem que se preparar à sobrevivência em um cenário de incertezas, estar mais apto a capacitar-se, ser mais ativo, aberto e flexível, resolver problemas, ser autodisciplinado, atendendo às necessidades da empresa, embora esteja em uma situação de cada vez menos segurança e direitos.

Vivenciamos, então, uma reestruturação do Ensino Médio e seu currículo por meio da aprendizagem de competências não só cognitivas, mas também socioemocionais, como um “modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços” (Ferretti, 2018, p. 34). Para além disso, a maneira como as discussões são tratadas na lógica dos itinerários formativos, das áreas de conhecimentos e das competências; a redução das disciplinas de cunho reflexivo; e a escola operando na lógica do capital objetivam inviabilizar uma concepção crítica mais profunda do estudante da educação básica.

No entanto, a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar, reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal (Ferretti, 2018, p. 33).

Sendo a reforma estruturada e gerida em um contexto de avanço neoconservador, a escola é utilizada como uma arma de legitimação da hegemonia da classe dominante por meio do convencimento, e

[...] essa classe dispõe de um arsenal de táticas que vão desde a repressão violenta às greves à ameaça do desemprego e patrocínio de teorias que buscam falsear o real, impedindo assim que a verdade da exploração de classe tome corações e mentes daqueles que vivem do próprio trabalho (Gonzalez, 2022b, p. 114).

Podemos observar, nesse sentido, o modo como o direcionamento ideológico da reforma e organização curricular do novo Ensino Médio vai ao encontro no Brasil de uma cultura de ódio à educação crítica e emancipatória, encabeçada por movimentos conservadores. A precarização e o controle do trabalho docente pela introdução de *novas* tecnologias e o esvaziamento dos conteúdos clássicos sob o argumento de que esses já são acessíveis a quem os desejar, como apregoam os ideólogos da chamada *sociedade do conhecimento*, caracterizam uma conjuntura didático-pedagógica de grandes desafios àqueles que se propõem a construir um processo educativo para além das demandas do capital. Entendemos que esses desafios impõem pensarmos a formação omnilateral dos sujeitos a partir da transmissão dos conteúdos historicamente acumulados pelo conjunto da humanidade e, em particular, a importância da defesa do ensino da arte nesse contexto de redução do trabalho educativo ao que é imediatamente útil.

O ensino de arte à luz da pedagogia histórico-crítica

No Brasil, o ensino de arte é institucionalizado ainda no período colonial, voltado principalmente ao ensino de desenho para o desempenho de atividades profissionais e centrado em tarefas repetitivas e reprodução de modelos. A partir do século XX, sob influência da Semana de Arte Moderna de 1922 e, posteriormente, do movimento escolanovista, passa-se a pensar a arte como expressão da liberdade e inspiração do artista. Do ponto de vista curricular, a disciplina de arte torna-se obrigatória durante a ditadura civil-militar com a Lei n.º 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), que determina em seu Art. 7.º: “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”. Mesmo diante da obrigatoriedade do ensino, Barbosa (1989) aponta que não existiam cursos de arte-educação nas universidades – os primeiros cursos foram criados em 1973, com apenas dois anos de duração, nas chamadas licenciaturas curtas, com a intenção de preparar um professor de arte que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico. Ainda assim, segundo a autora, diante da educação tecnicista do currículo estabelecido em 1971, com a escola secundária compulsoriamente profissionalizante, artes era a única matéria que tinha abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo.

A LDBEN de 1996 (Brasil, 1996) traz em seu Art. 26, parágrafo 2.º, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. E no parágrafo 6.º do mesmo artigo determina que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (Brasil, 1996). O referido parágrafo 2.º do artigo 26 foi alterado pela Medida Provisória n.º 746 de 2016, definindo a obrigatoriedade do ensino da arte somente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – o que revela a intenção inicial de extinguir o componente curricular no Ensino Médio –, voltando a compor o texto legal a partir da aprovação da Lei n.º 13.475 de 2017. No entanto, em 2017, Maria Helena Guimarães de Castro, notória representante dos interesses gerencialistas e empresariais na educação, então secretária executiva do Ministério da Educação do governo Michel Temer, quando questionada – em entrevista à revista *Nova Escola* – sobre a obrigatoriedade dos componentes curriculares de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, respondeu que “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (Castro, 2017). Observamos, assim, o interesse empresarial em dissolver o ensino de arte em atividades e projetos e não mais como disciplina obrigatória, ameaça que, infelizmente, continua a nos rondar.

Ainda a respeito da resposta da secretária executiva do MEC sobre os componentes curriculares no *Novo Ensino Médio*, pensar a interdisciplinaridade é uma tarefa que exige cuidado, como reflete Frigotto (2010, p. 59):

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. De que conformismo é conformista, no plano cultural, teórico e prático este educador? É novamente Gramsci que nos surpreende ao afirmar que o problema crucial da escola não é sobretudo de reforma curricular, mas na existência de profissionais que sejam ao mesmo tempo técnicos e dirigentes. O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar.

A interdisciplinaridade precisa ser problematizada para que não seja confundida com uma justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos. Estabelecer essas relações exige diálogos e criticidade, do contrário, pode tornar o conhecimento reducionista. Precisamos considerar, ainda, que a produção de conhecimento é resultante das relações sociais, sendo determinada histórica, cultural e socialmente. É a partir dessa materialidade que se constroem ideias e concepções pedagógicas em uma sociedade marcada pela divisão de classes, ligadas a relações de dominação, alienação e exclusão (Frigotto, 2008).

Com a reforma do Ensino Médio e a BNCC, o componente curricular Arte compõe a área de *Linguagem e suas Tecnologias* junto com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. O texto da BNCC (Brasil, 2018, p. 483) considera que

[...] o trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias.

À primeira vista, a definição do trabalho com a arte no trecho anterior parece não ser passível de problematizações. No entanto, uma leitura crítica e que leve em conta os pressupostos da BNCC descortinados no item anterior leva à identificação de concepções que vão de encontro ao referencial teórico e didático-pedagógico que nos propusemos a sustentar neste trabalho. Inicialmente, observamos que o uso da expressão “trabalho com arte”, longe de significar que o trabalho é o princípio educativo da proposta, revela o ocultamento da palavra “ensino”. Como sabemos, as pedagogias hegemônicas sustentam-se no lema “aprender a aprender” (Duarte, 2001). Para esse conjunto de pedagogias, os alunos devem ser colocados no centro do processo, deslocando-se o eixo do ensino para a aprendizagem. Dessa forma, para essas pedagogias, qualquer ação dos professores no sentido de transmitir conteúdos deve ser logo rechaçada e enquadrada como resquício de uma pedagogia tradicional, portanto velha e ultrapassada. O mais importante é que alunos *aprendam a aprender*, que construam seus próprios conhecimentos a partir de elementos da vida cotidiana, do local, das particularidades – sem necessariamente estabelecer uma relação com o universal. Por isso, a ênfase recai sobre o papel protagonista dos estudantes.

Sob a égide do neoprodutivismo, a questão do protagonismo dos jovens expressa uma das faces mais cruéis da relação entre educação e mercado de trabalho. Busca-se a formação de jovens que se tornem trabalhadores flexíveis em um mundo onde não há empregos para todos e em que a formação de exército de mão de obra de reserva é funcional ao capital. Essa flexibilidade, no contexto atual, apresenta-se como uma novidade, uma modernidade desejável e sedutora, quando na verdade se configura como adaptação socioemocional ao sistema de exploração e extração de mais-valor do modo de produção capitalista. Laval (2019, p. 36) chama a atenção para as contradições em que inclusive muitos progressistas incorrem com esse discurso aparentemente modernizador de uma escola que prepara o aluno para o mercado de trabalho:

Contudo convém chamarmos a atenção para o fato de que esse discurso modernizador é historicamente uma maneira de redefinir o sistema de ensino, contra o humanismo tradicional, como uma máquina produtiva subordinada a modos de raciocínios e abordagem que podem ser aplicados a outros setores de produção. Muitos progressistas não viram dificuldade em aderir a esse discurso, pois parecia ir ao encontro dos promissores avanços da ciência e do “desenvolvimento das forças produtivas”.

Na luta ideológica contra essas concepções que se apresentam de forma sedutora é preciso construir concepções comprometidas com a verdade histórica e os anseios concretos das camadas populares. Nesse sentido, propomos a reflexão sobre ensino da arte para além do neoprodutivismo e a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13). Assim, entende o trabalho como o processo pelo qual o ser humano age sobre a natureza transformando-a em objeto de sua ação. Nesse processo, ao passo que se constrói como ser humano genérico, constrói o mundo humano, o mundo da cultura. Como os elementos culturais não são transmitidos geneticamente, de maneira natural, cabe à educação transmiti-los às gerações futuras, configurando-se como fator essencial de humanização e atualização histórico-cultural da humanidade.

A arte, como atividade especificamente humana, é fundamental nesse processo de humanização. Como assinala Assumpção (2021, p. 90) a partir das reflexões do filósofo húngaro György Lukács,

[...] com efeito, a arte é analisada nesta perspectiva, grosso modo, como uma forma específica de expressão genuinamente humana que promove uma elevação na compreensão que o indivíduo tem de si mesmo e da realidade em que vive, se reconhecendo como membro integrante do gênero humano.

A aprendizagem da arte por meio do ensino intencional e sistematizado nos torna humanos e nos coloca em contato com nossa humanidade, com nossa subjetividade relacionada à objetividade e à materialidade do real; possibilita a criação e o estabelecimento de laços de identificação cultural; e amplia a comunicação e o desenvolvimento dos sentidos, do nosso potencial criativo, das nossas emoções e significados compartilhados. Propicia a reflexão e a criticidade, permite não só nos situarmos na história, mas também compreendermos os sentimentos, anseios e questionamentos dos seres humanos de cada época, toda sua carga subjetiva, o que há de mais complexo e intenso – e também o que há de mais consciente, intencional, crítico, propositivo, que nos leva a conhecer uma objetividade histórica.

Para além de nos permitir fluir por toda essa carga subjetiva, seja como produtores ou apreciadores da arte, ela está sempre amparada, dialogando e refletindo nas determinações do

real, permitindo que nos situemos no mundo na condição de sujeito e de sociedade, de humanidade, levando-nos a superar as formas alienadas de consciência da sociedade capitalista:

A arte também opera um movimento importante, no qual o sujeito se afasta da sua individualidade centrada no em-si e caminha em direção a um para-nós, isto é, em direção à consciência de si enquanto membro do gênero humano. Essa especificidade das obras de arte lhe atribui uma característica desfetichizadora, porque ela possibilita ao sujeito romper momentaneamente com a alienação própria ao modo de produção capitalista, na medida em que por meio da sua maneira peculiar de refletir a realidade, ou seja, pela via da subjetividade propicia ao indivíduo acessar elementos da realidade que estão esmaecidos pela poeira do cotidiano, faz, ainda, com que o indivíduo experimente sentimentos e emoções que não são propriamente dele, mas do gênero humano e perceba que a sua dor, que a sua emoção não pertence apenas a ele enquanto um ser único e irrepetível, mas é uma expressão genuinamente humana (Assumpção, 2021, p. 93).

Dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a arte vai ao encontro da educação escolar, colocando-nos em contato com a história e a produção da humanidade. Assim posto, defendemos a arte como componente curricular essencial das escolas, em todas as etapas, pois

[...] a arte autêntica é um tipo de objetivação humana que transmite a humanidade aos indivíduos em uma direção que aponta para o gênero humano. A arte é uma forma de reflexo da realidade objetiva que tem como função principal, assim como a educação escolar, atuar sobre a constituição da individualidade (Assumpção, 2021, p. 101).

Segundo Duarte (2009), ainda, a arte exerce um papel fundamental na superação da alienação imposta pela vida cotidiana. O efeito catártico da arte na consciência dos seres humanos proporciona “uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana” (Duarte, 2009, p. 473).

Fischer (1982), em *A necessidade da Arte*, aponta o modo como a arte, além da sua capacidade de mostrar a realidade social, de levar o espectador a se identificar e sentir, também apela à razão e requer ação e decisão, ou seja, a arte movimenta, transforma. O autor diz: “Arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (Fischer, 1982, p. 20).

Analisando o potencial da arte para contribuir para a transformação da sociedade no sentido revolucionário, de emancipação da classe trabalhadora, não podemos aceitar o esvaziamento de seus conteúdos como se pretende atualmente com o Novo Ensino Médio e a BNCC. Também não podemos esperar que se transforme a realidade para que depois se construa uma educação de qualidade. É preciso “engajar-se no esforço de garantir para os trabalhadores ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (Saviani, 2021, p. 26).

Considerações finais

No momento em que concluímos a redação deste artigo, o Novo Ensino Médio passa por mais um período de discussões. No dia 20 de março de 2024, foi aprovado em votação simbólica na Câmara dos Deputados o texto-base do Projeto de Lei que redefine a Política Nacional do Ensino Médio no Brasil – esse texto agora segue para apreciação no Senado. Entendemos que, apesar das mudanças pontuais aprovadas – como a recomposição da carga horária para a formação geral básica, com substituição do máximo de 1.800 horas pelo mínimo de 2.400 horas e 600 horas para cumprimento do aprofundamento dos estudos nos itinerários formativos –, a manutenção dos itinerários e da divisão das áreas de conhecimento continuam como entraves à construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos.

Como analisamos neste artigo, as tensões e os conflitos em torno dos pressupostos e das finalidades do Ensino Médio são fruto das contradições históricas da sociedade brasileira regida pelo modo de produção capitalista. O esvaziamento dos conteúdos e o controle das subjetividades da juventude trabalhadora por meio da definição de competências e habilidades visam à formação de sujeitos adaptados e dóceis à exploração por meio da ampliação da extração de mais-valor. Empreendedorismo, liberdade de escolha e protagonismo juvenil, por exemplo, são estratégias que se apresentam de forma sedutora como novidades a uma juventude que, privada de tudo, vê no individualismo, no utilitarismo e no imediatismo a saída para melhores condições de vida. Perde-se de vista, assim, a necessidade da organização política e do pensamento como forma de luta pela garantia dos direitos sociais e pela transformação radical da sociedade.

A defesa que realizamos do ensino de arte à luz da pedagogia histórica-crítica contrapõe-se, nesse sentido, à lógica gerencialista e empresarial que embasa as pedagogias hegemônicas. Como enfrentamento a essas concepções, visualizamos nos pressupostos da pedagogia

histórico-crítica um caminho para que se construa uma educação que proporcione às camadas populares o acesso aos níveis mais elevados das ciências, da filosofia e da arte. Que fundamente o trabalho docente no processo de transmissão dos conteúdos histórica e coletivamente produzidos e possibilite a formação de sujeitos para inserção crítica e ativa na prática social global com o objetivo de transformá-la no sentido de uma nova sociabilidade – mais humana, justa e igualitária.

Referências

- ASSUMPÇÃO, M. de C. possibilidades didáticas para o ensino de arte na pedagogia histórico-crítica a partir da estética de György Lukács. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória, ano 18, v. 23, n. 54, p. 89-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/37867>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BARBOSA, A. M. T. B. Arte-educação no brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-82, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CEB/CNE, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 12.796 de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

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

CASTRO, M. H. de. Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. Entrevista concedida a Laís Semis. *Nova Escola*. 3 jan. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. *Perspectiva*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p461>

FERRETTI, C. J. Reformulações do ensino médio. *HOLOS*, [S. l.], v. 6, p. 71-91, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4988>

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>

GONZALEZ, J. A. *Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem*: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira. 2022. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022a.

GONZALEZ, J. A. Sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e educação: a luta ideológica pela eternização do modo de produção capitalista. *Germinal: marxismo e educação*

em debate, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 113-125, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51324>. Acesso em: 15 fev. 2024.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do Senac*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Submissão: 30.03.2024.

Aprovação: 21.09.2024.