



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6051 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 02 - Ensino Médio

ARTE, ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: contradições da atual reforma curricular brasileira

Rebeca Amorim - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Cássia Ferri - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Agência e/ou Instituição Financiadora: FURB

ARTE, ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: contradições da atual reforma curricular brasileira

Buscamos o sentido da vida, o reencontro com o todo perdido, a essência humana abandonada desde a desintegração da sociedade tribal comunitária quando o crescimento gradual das forças produtivas, da divisão do trabalho, do intercâmbio comercial, das normas patriarcais, da propriedade privada, das classes sociais e do Estado (FISCHER, 1977, p. 47), fez com que indivíduo se tornasse primazia. A Arte torna-se ferramenta de transformação à medida que proporciona uma aproximação com o que um dia já foi tão orgânico quanto respirar, a unidade do todo que corresponde a relação entre o ser humano e sua existência.

Como mediadora deste processo, a educação escolar básica, visto que é obrigatória, viabiliza ao ser humano a apropriação desta ferramenta transformadora desde que foi inserida como componente no currículo. Apesar de muitas vezes, ainda hoje, resumir-se em ensino de desenho geométrico ou reprodução de obras, a Arte como componente curricular tem ganho espaço em propostas de Educação Integral que trazem à tona a necessidade de uma formação que considere relevante para o desenvolvimento do ser humano não só aspectos cognitivos mas também aspectos relacionados à valores e atitudes. Considerando a perspectiva histórico-crítica da educação, concebida por Saviani (1944, p. 80) como a “possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”, este estudo questionou-se a respeito do espaço-tempo da Arte previsto nas atuais reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil diante do discurso sobre a formação integral do estudante.

O componente curricular Arte, em geral, ocupa um lugar secundário se comparado a outros componentes, utilizando-se como critério a quantidade de horas/aula que, na maioria das organizações, são de apenas duas horas semanais. Apesar disso, seu conhecimento está presente em grande parte dos livros didáticos, não só da área de linguagens, mas de outras áreas (ciências humanas, naturais e matemática).

O contrário acontece quando se concebe a Arte como atividade complementar. É interessante observar que em experiências de Educação Integral seu lugar é privilegiado, apresentando-se como o diferencial para esta formação que compreende as dimensões da criação, da crítica, da estesia, da expressão, da fruição e da reflexão.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018b. p. 194), o componente é apresentado de forma simultânea com as dimensões que caracterizam a singularidade da experiência artística e “perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural”. Na busca por contemplar estas dimensões, a BNCC afirma que a educação

deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018b. p. 14).

No entanto, a proposta curricular apesar de apresentar como organizador curricular as áreas do conhecimento, mantém em sua organização interna a ideia dos componentes curriculares e assim se expressa:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p.474).

A partir deste trecho, cada um dos componentes curriculares é descrito para indicar um conjunto de objetos de conhecimento a serem ministrados em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades e das competências específicas da área. Especificamente no texto que indica as contribuições do componente Arte para a formação do estudante do ensino médio pode-se encontrar expressões tais como: “desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva”, reelaboração de poéticas individuais e coletivas”, entre outras.

Por outro lado, a reorganização curricular proposta, pela atual reforma do ensino médio, divide a formação básica com os itinerários formativos que se apresentam como formas de flexibilização curricular, mas que também trazem de volta a formação técnico-profissional, reprisando exemplos e experiências da década de 1970.

O Ensino Médio corresponde ao espaço-tempo no qual a formação humana, idealizada pela Educação Básica, se conclui assegurando, mesmo que teoricamente, um determinado modelo de sociedade. Historicamente, o sistema capitalista entende o ser humano, trabalhador, como mercadoria. Logo, a educação como espaço de formação humana, principalmente a educação de jovens, úteis no mercado pela sua mão de obra, torna-se agente da manutenção deste sistema.

A atual reforma do ensino médio, inspirada em exemplos internacionais, faz uso do debate sobre Educação Integral reafirmando as políticas neoliberais das décadas de 1980 e 1990. Nos encaminhamentos publicados por órgãos dirigentes, o ensino integral e a diversificação do currículo são propostas políticas inseridas como compromisso baseado no contexto econômico. Exemplo disso é a publicação em 2010, pela Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE do documento *“Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. No contexto desta iniciativa, está outro documento-chave conhecido como Definição e Seleção de Competências (DeSeCo) no qual se destaca três competências-chaves “que poderiam orientar a longo prazo o desenvolvimento de avaliações dessas novas competências”, são elas: “a) Uso interativo das ferramentas; b) interação entre grupos heterogêneos; c) Agir de forma autônoma” (OCDE, 2010, p. 05, tradução nossa). Segundo Gómez (2015, p. 73), considerando o documento como ponto de partida “a maioria dos países da OCDE, incluindo a União Europeia e a Espanha, começou a reformular o currículo escolar e a construir os instrumentos do famoso programa de avaliação Internacional das aprendizagens denominado PISA”, cuja centralidade das ações já eram demarcadas pelas possibilidades de desenvolvimento econômico e estabilidade financeira dos países que constituem a OCDE.

Nesta esteira, em recente atualização, a Lei nº 13.415 de 2017 altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, contribuindo no processo de reformulação curricular do Ensino Médio com o fomento para sua oferta em tempo integral. Baseada nesta atualização, a Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010) apontando modificações para o Ensino Médio reformando assim também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, que ao definir alguns termos utilizados na resolução anterior, expressa a concepção de formação integral como “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018a, Art. 6º).

Ao buscar “substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BRASIL, 2018b, p. 468), a organização curricular brasileira para o Ensino Médio foi reestruturada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada por meio da Portaria nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b). A Base define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo de etapas e modalidades exclusivamente da educação escolar, orientadas “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018b, p. 7), mostrando-se alinhada também à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), documento aprovado em 2015 por unanimidade pelos 193 estados membro da ONU, confirmando a influência da organização internacional no processo de elaboração desta política.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC sugerem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais ao longo da Educação Básica, 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.

Para este documento (BRASIL, 2018, p. 482) a Arte é “propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado”, é no seu fazer artístico que “as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida”, permitindo a abertura para “percepções e experiências mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas”. Assim é estabelecida a relação entre os aspectos que envolvem a Arte, a formação integral e as competências necessárias para o século XXI.

Para os itinerários formativos – ou a parte flexível apreçoada pela Reforma do Ensino Médio – o que se observa é a possibilidade de as redes de ensino ofertarem aprofundamentos nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e também a Formação Técnica-Profissional. Salienta-se que os projetos político-pedagógicos das escolas poderão considerar a realidade local e os anseios da comunidade ao fazer suas escolhas. Há também alguma ênfase na organização destes itinerários por meio de quatro eixos estruturantes, quais sejam, investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Neste quesito, o discurso da educação integral reduz-se a ampliação da jornada escolar e misturam-se o conceito de educação integral com o de oferta em tempo integral, aspecto que se torna inevitável a medida que se amplia a carga horária letiva, qual seja, 1800h para a formação geral básica e 1200h para os itinerários formativos.

Além disso, a BNCC, ao relacionar à formação integral ao desenvolvimento de competências como um de seus principais fundamentos pedagógicos justifica o enfoque adotado nas avaliações internacionais fazendo referência à OCDE como responsável pelo PISA e à Unesco, como responsável pela instituição do Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade da Educação para a América Latina (BRASIL, 2017, p. 13).

Para Silva (2017, p. 102) “quanto maior o financiamento e a aproximação da proposta política com as agências internacionais de fomento, menor a liberdade política e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas”. O autor salienta que se as políticas de reestruturação escolar não forem financiadas com recursos obtidos mediante os rendimentos resultantes da produtividade dos setores econômicos do próprio país, “serão sempre experiências-modelo que servem como vitrine para captação do apoio popular aos regimes políticos temporários, como os mandatos governamentais da maioria das repúblicas democráticas latino-americanas”.

Entre outras ações que explicitam os valores neoliberais do atual governo brasileiro em consonância com a agenda global está a aprovação da Lei nº 13.874, de 20 de setembro de 2019, que alterou o texto da Constituição de 1988 (Art. 170 e 174), instituindo a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica, estabelecendo “normas de proteção à livre iniciativa e ao livre exercício de atividade econômica e disposições sobre a atuação do Estado como agente normativo e regulador”.

O apelo sugestivo relacionado à valores intrínsecos ao sistema capitalista presente nos documentos elaborados pelas organizações internacionais responsáveis pelas atuais reformas que segundo SILVA (2017, p. 85), em suas partes diversificadas visam “à elevação do desempenho intelectual dos estudantes nos exames de aferição de aprendizagem e à qualificação mais imediata da força produtiva” confronta com os fundamentos políticos e pedagógicos da educação integral que segundo Silva (2017, p. 85),

tem como lócus os movimentos progressistas (movimentos sociais e sindicais) da América Latina e se inscreve em diferentes perspectivas político-ideológicas que buscam a emancipação econômica, política e cultural dos trabalhadores e dos grupos sociais marginalizados, especialmente por questões étnicas e raciais.

Observa-se, no estudo da LDB/ 1996, das DCNEM/ 2018 e da BNCC, que os usos da expressão Educação Integral permitem um amplo entendimento do seu conceito, inclusive em relação à atual divisão em Base Comum e Itinerários Formativos, ou seja, são valorizados os aspectos cognitivos e os denominados socioemocionais no desenvolvimento de

competências que habilitem os jovens estudantes a participar do mercado de trabalho e da vida social cotidiana. Segundo Cury (1979, p. 75),

a educação, como um saber sempre referido a um fazer, se alimenta dessa tensão entre a melhoria da força de trabalho e o modo de realizar essa melhoria, inerente ao capitalismo. Ela deverá fazer crescer e aumentar a competência técnica e instrucional do trabalhador, procurando tornar o saber parte do capital como força produtiva.

A flexibilização dos Itinerários Formativos, especificamente para a formação técnico-profissional, em decorrência das atuais necessidades do mercado, fortemente presentes no discurso do atual governo, não apresentam indicativos de contemplar nada além da dimensão pragmática, uma vez que as competências essenciais do trabalhador do futuro são traçadas no âmbito de um sujeito altamente flexível e criativo, capaz de se adaptar a múltiplos contextos.

Ao questionarmos-nos a respeito do espaço-tempo da Arte nestas reformulações vista a tendência hegemônica e contraditória, internacional, de enfatizar como novidade a oferta do ensino Técnico-Profissional idealizando a Formação Integral do estudante do ensino médio acreditamos que a flexibilização da parte específica, principalmente para a formação técnico-profissional atende exclusivamente as atuais necessidades do mercado, fortemente presente no discurso do atual governo.

Acreditamos que a escolha pelo reduzido espaço-tempo da Arte nas propostas curriculares para o ensino médio possui “razões”, também políticas, pois, como argumenta Fischer (1977, p.50) “numa sociedade dividida em classes, as classes procuram recrutar a arte - a poderosa voz da coletividade - a serviço dos seus propósitos particulares”. Para o autor (1977, p.15) “a tensão e a contradição dialética são inerentes à arte”. Evidencia-se assim, que o conhecimento superficial da Arte contribui para a manutenção do atual status pois não oferece as ferramentas capazes de transformar o que é necessário para uma vida mais justa.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma Curricular. Ensino Médio. Formação Integral. Currículo. Arte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: 2018.

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

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em 10 Jun. 2019.

GÓMEZ, A. I. Perez.. Educação na Era Digital: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE**.

Instituto de Tecnologías Educativas, edición en español. 2010. Disponível em: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_c
Acesso em 20 mar 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 19 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani- 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/92640252/Pedagogia-historico-critica-primeiras-aproximacoes-Dermeval-Saviani>. Acesso em 26 jun. 2019.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Políticas de ensino integral na América Latina**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 46, p.84-105, dez. 2017. Disponível em: . Acesso em: 22 fev. 2020.