



PPGEdU

Programa de Pós-Graduação
em Educação

Darlene de Vargas

**ECONOMIA CRIATIVA E FORMAÇÃO PARA A
SENSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES
DOS ATORES DA ESCOLA NO ENSINO MÉDIO**

Passo Fundo

2025

Darlene de Vargas

**ECONOMIA CRIATIVA E FORMAÇÃO PARA A
SENSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES
DOS ATORES DA ESCOLA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Luciane Spanhol Bordignon.

Passo Fundo

2025

CIP — Catalogação na Publicação

V297f Vargas, Darlene de
Formação para a economia criativa no ensino médio [recurso eletrônico] : escola, cultura e juventudes em diálogo / Darlene de Vargas. — 2025.
1.292 KB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Spanhol Bordignon.
Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Passo Fundo, 2025.

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio. 3. Cultura.
4. Economia criativa. I. Bordignon, Luciane Spanhol,
orientadora. II. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues - CRB 10/1569

Darlene de Vargas Reck

Economia criativa e formação para a sensibilidade: Uma análise das percepções dos atores da escola

A banca examinadora abaixo, APROVA em 30 de outubro, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas.

Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Marcio Giusti Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina- UNOESC

Dr. Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Aos que me guiaram e apoiaram nesta jornada, a minha eterna gratidão.

Agradeço primeiramente ao meu filho, Jhonatan Guilherme Reck, meu amor maior e minha grande inspiração. Ele é a prova de que a vida vale a pena quando se temos propósito e sentimentos verdadeiros. A ele, dedico cada passo desta minha caminhada.

A minha nora Jaqueline Menezes por caminhar lado a lado do meu filho e que tem meu amor incondicional por toda a vida.

Ao meu companheiro, Lucas Pauli, o qual esteve ao meu lado em todos os momentos dessa jornada, compartilhando as alegrias e os desafios desse percurso, que se encerra, graças ao seu apoio incondicional e necessário para que eu chegassem até aqui sem nunca me deixar cair.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pela seriedade e pela bolsa concedida, essencial para se eu pudesse realizar meus estudos.

À Universidade de Passo Fundo (UPF), pela qualidade que presta para a formação de todos os estudantes que recorrem a ela com qualidade inigualável.

A coordenadora do programa de pós graduação em educação, professora doutora Cleci Werner da Rosa, por toda a sua dedicação e profissionalismo em todas as etapas de formação.

Ao professor Temo Marcon pelo profissionalismo, companheirismo, pelas aulas incríveis e por ter aceitado a me orientar brilhantemente em minhas bancas de qualificação e defesa.

Ao professor Marcio Giusti Trevisol, pelo conceituado trabalho e que aceitou estar estar junto a banca de defesa pela admiração e contribuição dada nesta etapa final da pesquisa.

A todos os professores, do Programa de Pós-Graduação, pela dedicação e seriedade com que conduziram o processo de ensino, preparando-nos para nos tornarmos profissionais qualificados, principalmente ao professor Altair Fávero pela acolhida desde o início do curso e pela seriedade e comprometimento com que realiza seu trabalho para a nossa formação.

A uma profissional capacitada, humana e dedicada Chaline Barbosa, assistente da secretaria da universidade, pela dedicação com que nos atendeu, nos auxiliando sem medir esforços.

A minha orientadora, a professora Dra. Luciane Spanhol Bordignon, por sua dedicação, paciência e por nos conduzir com maestria pelos caminhos do saber. Seus ensinamentos e sua paixão pela ciência foram essenciais para a realização e conclusão deste trabalho, com humanidade, solidariedade e suavidade com que conduziu-me passo a passo.

A toda a minha família e amigos que me apoiam incondicionalmente em minhas realizações.

“Embora faça uso dos (bens materiais), o homem tem que tomar cuidado para se proteger da (sua) tirania. Se ele for fraco o bastante e se apequenar a fim de se adequar a sua cobertura, então isso se torna um processo gradual de suicídio por meio do acolhimento da alma”.

Tagore, 2013.

RESUMO

O pensamento sistêmico, adquirido pelo indivíduo não se dá de forma isolada, mas por meio dos entrelaçamentos que eles estabelecem através das suas experiências. Existem porém, conceitos e dimensões que merecem ser estudados individualmente, para que compreendamos sua complexidade e, posteriormente suas interconexões. Esta pesquisa analisa as formas que as escolas de ensino médio trabalham com a economia criativa, compreendida esta como um campo de articulação entre arte, cultura, educação e subjetividade sob a percepção dos atores da escola. A investigação parte das inquietações vivenciadas pela autora ao longo de sua trajetória nas áreas da cultura e da educação pública, especialmente diante da ausência, em muitas instituições, de práticas que valorizem a expressão criativa, a vivência estética e o desenvolvimento sensível. Trabalhar com arte, cultura, imaginação e liberdade, observando o mundo e suas dicotomias, é um caminho possível para a formação, possibilitando posturas reflexivas do estudante contemporâneo. Nesse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: **De que forma as escolas de ensino médio promovem a formação voltada para a economia criativa?** O objetivo geral é compreender a formação ofertada nas escolas de ensino médio voltada para a economia criativa. O referencial teórico, apoia-se nos estudos de Nussbaum (2015), e dialoga com autores como Bourdieu (1997, 1998), Dewey (2010) e Dardot e Laval (2016), Howkins (2013), Florida (2011), entre outros. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa e interpretativa, com a aplicação de questionários à egressos que trabalham com economia criativa, professores de arte do ensino médio e a realização de grupos focais com estudantes de duas instituições públicas do município de Luzerna – SC. Busca-se dste modo, identificar em que medida as práticas pedagógicas favorecem ou fragilizam a formação cultural e sensível dos jovens. A pesquisa examina a abrangência da economia criativa e aponta que a forma como vem sendo trabalhada ainda precisa de ajustes, pois contribui para a precarização da formação estudantil. A revisão de conceitos da economia criativa, busca valorizar a cultura e abre espaço para o protagonismo juvenil como parte de uma educação democrática, ética e humanizadora, abrindo possibilidades de transformação.

Palavras chave: Economia Criativa. Ensino Médio. Formação. Sensibilidade.

ABSTRACT

Systemic thinking, acquired by the individual, is not developed in isolation, but through the interconnections established via their experiences. There are, however, concepts and dimensions that warrant individual study to fully comprehend their complexity and, subsequently, their interconnections. This research analyzes the ways in which high schools engage with the creative economy, understood as a field articulating art, culture, education, and subjectivity, as perceived by school stakeholders. This investigation stems from the author's concerns experienced throughout her career in the fields of culture and public education, particularly given the lack, in many institutions, of practices that value creative expression, aesthetic experience, and sensitive development. Engaging with art, culture, imagination, and freedom, while observing the world and its dichotomies, presents a viable path for education, enabling reflexive stances in the contemporary student. In this context, the following research question is formulated: How do high schools promote an education geared towards the creative economy? The general objective is to understand the educational provision in high schools related to the creative economy. The theoretical framework is grounded in the studies of Nussbaum (2015) and engages in dialogue with authors such as Bourdieu (1997, 1998), Dewey (2010), Dardot and Laval (2016), Howkins (2013), and Florida (2011), among others. The methodology adopted is of a qualitative and interpretive approach, utilizing questionnaires administered to alumni working in the creative economy, high school art teachers, and the conduction of focus groups with students from two public institutions in the municipality of Luzerna, Santa Catarina (SC). The objective is, therefore, to identify the extent to which pedagogical practices support or undermine the cultural and sensitive development of young people. The research examines the scope of the creative economy and contends that the way it is being implemented still requires refinement, as it contributes to the vulnerability of student education. The conceptual review of the creative economy seeks to value culture and creates a room for youth protagonism as part of a democratic, ethical, and humanizing education, thereby fostering possibilities for transformation.

Keywords: Creative Economy. High School. Education. Sensitivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 15 diretrizes da Política Nacional de economia criativa	22
Quadro 2 - Organização por áreas do conhecimento para o Ensino Médio, conforme BNCC	89
Quadro 3 - Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente ao ano de 2023 ..	99
Quadro 4 - Categorias de análise.....	105
Quadro 5 - Categoria economia criativa e democracia.....	112
Quadro 6 - Categoria crítica, imaginação e criação.....	115
Quadro 7 - Categoria sensibilidade, cooperação e humanidades	121
Quadro 8 - Potencialidades x desafios da economia criativa na educação.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento da economia criativa do Brasil.....	58
Gráfico 2 - Ascenção da economia criativa.....	61
Gráfico 3 - Contribuições do setor criativo para a economia do Estado	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação	103
Figura 2 - Localização de Luzerna no Brasil.....	71
Figura 3 - Localização de Luzerna em Santa Catarina.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números da Educação no Brasil em 2024..... 100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Inteligência Artificial
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBEMTC	Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CIC	Centro Integrado de Cultura
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Doença causada pelo novo Coronavírus
DCMS	Department for Culture, Media and Sport
ECIC	Economia da Cultura e das Indústrias Criativas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCC	Fundação Catarinense de Cultura
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONI	Observatório Nacional da Indústria
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Política Nacional Aldir Blanc
PPP	Projeto Político Pedagógico

RJ	Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SIC	Sistema de Incentivo à Cultura
SNC	Sistema Nacional de Cultura
SUS	Sistema Único de Saúde
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DA ECONOMIA CRIATIVA ISNTRUMENTAL À FORMAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE: POR UMA CULTURA DO PERTENCIMENTO	18
2.1 Conceitos, mudança e perspectivas da economia criativa	18
2.2 Tecnologia e massificação: quando a tecla apaga o traço	32
3 ECONOMIA CRIATIVA E DIALOGOS COM MARTHA NUSSBAUM	42
4 A ECONOMIA CRIATIVA NO BRASIL, SANTA CATARINA E LUZERNA: DISPUTAS DE SENTIDO E CONTRADIÇÕES FORMATIVAS	54
4.1 Políticas públicas de economia criativa em Santa Catarina	66
4.2 Políticas públicas de economia criativa em Luzerna.....	69
5 ENTRE REFORMAS E SILENCIAMENTOS: AS TRAMAS HISTÓRICAS DO ENSINO MÉDIO E AS LACUNAS NA FORMAÇÃO CULTURAL COM O NOVO ENSINO MÉDIO	81
5.1 Marcos legais e ideológicos que consolidaram o modelo de ensino.....	81
5.2 A Lei 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio	88
6 VOZES DA ESCOLA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO EM ECONOMIA CRIATIVA NO ENSINO MÉDIO	103
6.1 Análise dos dados.....	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES - GRUPO FOCAL	147
APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTÕES - PROFESSORES DE ARTES	148
APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTÕES - EGRESSOS ENSINO MÉDIO	149

1 INTRODUÇÃO¹

Ao longo mais de duas décadas de atuação como artista e educadora, dentro das instituições públicas, investigo lacunas existentes em muitas instituições públicas sobre as práticas pedagógicas que possibilitem a valorização da expressão criativa, a vivência estética e a constituição de sujeitos sensíveis e críticos.

É a partir dessa inquietação que emerge a pesquisa “Economia criativa e formação para a sensibilidade: uma análise das percepções dos atores da escola”.

No dia a dia do meu trabalho, procuro sempre entrelaçar os segmentos arte e cultura e educação, criando espaços de trocas mútuas, porém percebo que existem poucos espaços para que essas trocas sejam possíveis. Essa constatação não se limita a falta de infraestrutura, mas envolve, sobretudo, a ausência de políticas e práticas curriculares que promovam a formação estética, ética e cultural dos estudantes.

Procuro no meu cotidiano, tanto nas instituições escolares quanto nos setores de cultura, oportunizar o diálogo, desenvolver novas ideias e efetivar criações que trazem à tona as expressões artísticas, levando em consideração que essas atividades fazem com que se desencadeiem diversas experiências, ricas em colaborações que possibilitem o aprendizado e ocorram de maneira consistente e significativa.

Nesse sentido, advém o problema de pesquisa “De que forma as escolas de ensino médio promovem a formação voltada para a economia criativa?”, compreendida como um campo de articulação entre arte, cultura, educação e subjetividade, por meio das percepções dos atores escolares.

O objetivo geral é compreender a formação ofertada nas escolas de ensino médio voltada para a economia criativa. Os objetivos específicos, tem por finalidade analisar as contradições entre a apropriação instrumental da economia criativa e suas potencialidades para a formação sensível, considerando o papel das tecnologias digitais na massificação ou na promoção de práticas educativas emancipatórias. Articular os pressupostos teóricos de Martha Nussbaum com o conceito ampliado de economia criativa, examinando como as humanidades, a imaginação moral e a formação da sensibilidade podem sustentar uma educação criativa democrática. Mapear e avaliar as políticas, programas e práticas de economia criativa no Brasil, em Santa Catarina e em Luzerna, identificando disputas de sentido e contradições formativas. Analisar os marcos legais e ideológicos que consolidaram o modelo de Ensino

¹ Para a Introdução optou-se em escrever na primeira pessoa.

Médio, com ênfase na Lei 13.415/2017, evidenciando as lacunas culturais e formativas decorrentes das reformas. Analisar as percepções dos atores escolares (estudantes, professores e egressos) a partir dos grupos focais e questionários, sintetizando as categorias de análise e propondo caminhos pedagógicos e políticas públicas para uma formação em economia criativa voltada à sensibilidade no Ensino Médio.

O referencial teórico ancora-se nos aportes primeiramente em Nussbaum (2015), bem como de autores que conversam com o objeto de estudo como Bourdieu (1997, 1998), Dewey (2010) e Dardot e Laval (2016), Howkins (2013), Florida (2011), cujas contribuições possibilitam uma análise crítica da formação escolar diante das tensões entre mercado, cultura e cidadania.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa e interpretativa, com aplicação de questionários a egressos que trabalham com economia criativa, professores de arte do ensino médio e a realização de grupos focais com estudantes de duas instituições públicas no município de Luzerna/SC.

A análise concentra-se nas narrativas dos sujeitos escolares, buscando compreender em que medida as práticas pedagógicas favorecem ou fragilizam a formação cultural e sensível dos jovens.

O estudo propõe o conhecimento sobre instrumentalização da arte sob a ótica de mercado, as mudanças de conceitos e perspectivas que se deu através da chamada Economia Criativa, o impacto da tecnologia na escola e como ela pode se tornar meio de formação ou programação dos estudantes para o sistema instaurado.

Perante o exposto, fundamentado teoricamente, segundo Martha Nussbaum (2015) e autores que dialogam com este estudo, pretende-se elucidar questões que apontem para possibilidades de uma educação mais sensível e mais democrática no ensino médio.

Diante do panorama da economia criativa no Brasil em Santa Catarina e Luzerna, pretende-se identificar sua abrangência os potenciais e os desafios frente à economia criativa.

O texto problematiza os impactos da reforma do ensino médio na precarização da formação estética e simbólica, propondo uma ressignificação da economia criativa como instrumento de formação integral, ética e democrática, articulada ao protagonismo juvenil, à diversidade cultural e à construção de uma educação mais humana.

Ao discutir a relação entre economia criativa, escola e sensibilidade, o estudo pretende contribuir com os debates sobre a formação cultural no ensino médio, especialmente frente aos desafios impostos pela Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), que reduziu o espaço das artes e das humanidades na formação dos jovens.

A partir dos dados coletados, o texto propõe refletir sobre o papel da escola na formação da sensibilidade, a partir da perspectiva da economia criativa como ferramenta pedagógica, cultural e política, inserida no campo da educação pública e situada no contexto das transformações curriculares do ensino médio, percebidos a partir da verificação do esvaziamento das práticas educativas sensíveis e da crescente instrumentalização dos processos formativos.

Nesse viés, ao perguntar de que forma as escolas de ensino médio contribuem para a formação da sensibilidade dos estudantes a partir dos princípios da economia criativa, partimos do pressuposto de que a economia criativa, pode ser compreendida de forma ampliada e não restrita à lógica mercadológica, favorecendo experiências de pertencimento, valorização da cultura local, protagonismo juvenil e construção de identidades ético-estéticas.

É possível compreender que a economia criativa, tradicionalmente associada à inovação, à indústria cultural e à geração de valor financeiro (Howkins, 2013; Florida, 2011), vem sendo apropriada de maneira acrítica por diversas políticas públicas e instituições escolares. Tal apropriação, muitas vezes, reforça uma lógica tecnicista e produtivista, esvaziando o potencial formativo, sensível e ético do conceito. Neste trabalho, buscamos tensionar essa perspectiva utilitarista e investigar caminhos alternativos, alinhados à formação integral do sujeito e ao fortalecimento da cidadania cultural com Nussbaum, (2015), quando defende a educação para a sensibilidade e para a imaginação moral e oferece uma base fundamental para pensar a formação estética como um direito democrático e como resistência à desumanização. Além disso, contribui para a concepção da experiência como central na aprendizagem, com John Dewey (2010), enquanto Pierre Bourdieu (1997), permite compreender os mecanismos de exclusão simbólica presentes no campo educacional.

O recorte empírico envolve duas escolas públicas do município de Luzerna (SC), nas quais foram realizados os grupos focais, a Escola de educação Básica Padre Nóbrega, (escola principal), com 8 estudantes, e o Instituto Federal Catarinense - Campus Luzerna, (como escola complementar para a pesquisas), com 7 estudantes com escuta ativa para analisar as suas percepções acerca do objeto de estudo. A aplicação de questionários, também foi realizada para 2 professores de arte do ensino médio, um de cada escola, e um questionário para 10 egressos do ensino médio que trabalham com economia criativa.

O trabalho está dividido em 6 capítulos sendo o primeiro uma introdução que traz o panorama geral da pesquisa e o segundo trata da instrumentalização da economia criativa e das mudanças de conceitos a partir das novas concepções de formação humana com a inserção da tecnologia que pode massicar ou formar, dependendo da forma com que é trabalhada. O

terceiro capítulo da pesquisa, traz a voz da autora Martha Nussbaum e diálogos com outros autores que fundamentam a pesquisa. O quarto capítulo estuda como se dá a economia criativa no Brasil em Santa Catarina e no município de Luzerna e o quinto capítulo aborda a trajetória do ensino médio e as lacunas deixadas com a reforma do ensino médio, os marcos ideológicos e o novo ensino médio. O sexto capítulo traz a voz dos atores da escola, estudantes, professores e egressos do ensino médio, a análise dos dados obtidos e a partir desses, apresenta caminhos possíveis para uma formação transformadora que venha de encontro com os interesses e as necessidades desses atores.

2 DA ECONOMIA CRIATIVA ISNTRUMENTAL À FORMAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE: POR UMA CULTURA DO PERTENCIMENTO

Este capítulo tem como objetivo trazer os conceitos e interesses da economia criativa que tinha bases instrumentais, antes mesmo da concepção da ideia da indústria Cultural criada por Theodor Adorno e Marx Horkheimer (19747), que descrevia como o capitalismo transformou a cultura em um mercado de bens produzidos em massa que serviam como manipulação para sustentar o consumismo, assim como o seu entendimento após as mudanças de concepção que aconteceram no início do século XXI e que passaram a ser compreendidas como fonte de conhecimento e formação sensível, reflexiva e de impacto social através das suas realizações, compreendendo as dimensões e elementos que a compõem e percebendo a diversidade dos valores gerados a partir dela para a formação cidadã e para o fortalecimento da identidade dos territórios.

Também questiona uma série de tensionamentos e ideologias impostas a partir do trabalho com economia criativa no âmbito escolar que torna as práticas instrumentalizadas, retirando seu potencial de formação educacional na sua forma reflexiva, sensível e humanizadora e trabalhando em prol de um mercado competitivo e excludente.

O capítulo que segue, pretende elucidar como as atividades ligadas a arte e a cultura que anteriormente, mudou seus preceitos chamando-se “economia criativa” e preparar o diálogo para os demais capítulos que continuarão a tratar do tema apresentando assim como os principais argumentos sobre a relação entre as formas de arte e as de reprodução trabalhando conceitos, ideologias e possíveis entrelaçamentos.

2.1 Conceitos, mudança e perspectivas da economia criativa

O conceito de economia criativa, com o passar dos anos teve diferentes nomenclaturas e abrangências, ganhando destaque no início do século XXI, com uma exploração abrangente e influente com o livro "Economia Criativa: Como Ganhar Dinheiro com Ideias Criativas" de John Howkins, publicado em 2001 que apresenta uma nova configuração e como um novo paradigma de desenvolvimento social e econômico em que a criatividade, a inovação e o conhecimento emergem como propulsores de formação humana. No contexto brasileiro, esse setor tem se tornado cada vez mais relevante, impulsionado pela diversidade cultural que caracteriza a população do país.

A Economia Criativa partiu de práticas tradicionais como design e publicidade e produtos midiáticos, já existentes e que eram usados de forma instrumentalizada para o trabalho em benefício do mercado e para tanto, usava a criatividade para vender produtos e serviços.

Ao chegamos no século XX, quando nos deparamos com um crescente movimento de fomento ao consumo exacerbado, essas práticas ganharam ainda mais força passados os anos das grandes guerras e instala-se de forma definitiva a partir da década de 80, o que chamou-se de neoliberalismo (Beskow, 2004), defendendo a livre iniciativa, livre concorrência, a diminuição do papel do estado e a redução de barreiras para o comércio internacional.

Com esse sistema que ganhou forças rapidamente, as atividades provenientes da criatividade foram usadas como estratégias para vender ideias, produtos e serviços utilizando a força da arte para atender aos seus interesses.

A obra de Debord (2007) oferece crítica, ao apontar como a vida social se deslocou do ser para o ter e, subsequentemente, para o parecer, em que o espetáculo, compreendido como a acumulação generalizada de mercadorias e suas representações imaginárias, torna-se a principal forma de mediação entre os indivíduos. Tem-se com isso uma clara fragmentação da autenticidade dos indivíduos e a busca incessante por satisfações superficiais ditadas pelos desejos do mercado.

Sob a égide do neoliberalismo na economia está a educação, que empurrada para o centro das atenções dos interesses econômicos, tornou-se um campo vasto para a sua propagação. A escola, que deveria ser um farol para a sociedade em direção a sua ampla liberdade, tornou-se por muitas vezes uma moeda de troca, um grande mercado com um terreno fértil para a implantação da ideia de dominação.

Nesse sistema, os meios de percepção do indivíduo na maioria das vezes tornam-se reduzidos, e muitos se tornam meros executores e fortalecedores do sistema estabelecido, a ponto de pensar que as suas ações, impostas pelo sistema dominador, lhes fazem ser uma pessoa melhor, mais abastada de bens materiais, sem a percepção da dominação que lhes é imposta.

A arte e a cultura se colocam a mercê dessa mentalidade. Adorno (1947), desenvolveu um olhar crítico sobre a cultura de massas como expressão da dominação capitalista, cultura de massas e indústria cultural, com foco em áreas como música, rádio, cinema, literatura, política, sociologia e estética. Ele argumenta que a cultura produzida industrialmente, está longe de promover o esclarecimento ou a autonomia do sujeito, mas tende a reforçar padrões

comportamentais e ideológicos que favorecem a manutenção da ordem dominante, esvaziando a experiência crítica e promovendo a adaptação passiva do indivíduo ao sistema.

O autor argumenta que a indústria cultural vende cultura quando a transforma em produtos de manipulação das massas e é exatamente como essa atividade tinha seu papel e que contemporaneamente vem mudando seus conceitos.

A concepção de indústria cultural rompe com a noção de que o consumo de produtos como cinema, rádio, música ou teatro representa uma forma de lazer neutro ou emancipador. Ao contrário, identifica nesses produtos uma forma sutil e eficiente de dominação ideológica, na qual os indivíduos são expostos a conteúdos padronizados, previsíveis e desprovidos de tensão crítica. A arte e a cultura, nesse contexto, perdem sua função de mediação reflexiva e passam a operar como instrumentos de distração e conformismo se configurando como um dos principais mecanismos de reprodução simbólica do “status” ao moldar subjetividades e normalizar desigualdades por meio da estética da repetição e do entretenimento domesticado.

A arte e a cultura, passam a ter uma participação efetiva neste processo para corroborar, endossar e mesmo servir como meio de alienação, como um agente que carrega consigo contradições e heranças históricas de um sistema formado para essa finalidade.

Essa análise é fundamental para compreender o papel da cultura, da arte e das mídias, atividades recorrentes na economia criativa, na sociedade contemporânea, na qual a ilusão de liberdade de escolha muitas vezes oculta formas sofisticadas de alienação cultural. Em tempos de plataformas digitais e algoritmos, a análise de Adorno e Horkheimer (2006), se mostram não apenas atuais, mas crucial para repensar os modos como a cultura é produzida, distribuída e consumida.

Com o aumento do consumismo, que colocou a arte a seu serviço, desencadeia-se também a busca pela felicidade, cuja resposta estaria nos bens materiais, em sua maior parte comercializados pelos próprios propulsores do neoliberalismo. Essa transformação resultou na perda da própria identidade do homem, (entendida aqui como um ser sem vontades, gostos e particularidades), que transformado, vive em função de uma mentalidade coletiva, orientada para adquirir coisas, a fim de preencher vazios existenciais.

O sistema neoliberal, com seu discurso manipulador, além de não conseguir resolver o problema da pobreza e da alocação eficiente de recursos, acentuou ainda mais as desigualdades sociais e promoveu a exclusão daqueles sujeitos que de certa forma deveriam ser os maiores beneficiados com a relação entre a produção em arte e cultura.

Dessa forma, a relação entre o mundo do capital e o mundo da arte, não é uma questão nova. A criatividade, assim como todas as iniciativas sociais de uma forma ou de outra, está

imersa na lógica administrativa do mundo dos negócios e essa lógica espalhou-se e tomou conta de nossas vidas de tal forma que desvencilhar-se dela nos parece impossível, no entanto, buscar alternativas para amenizar os seus propósitos parece ser uma tarefa pautada na ideia do cidadão e de uma educação emancipadora para o futuro.

As atividades do mundo capitalista e neoliberal perpassam pela lógica dos recursos financeiros. A arte e a cultura inicialmente trabalhadas como aliadas dos meios de produção capitalista, agora centradas na imaterialidade, na simbologia, começam a ganhar novos entendimentos e novas significações passando a trabalhar com ideias que se contrapõem a esse formato instrumentalizado e dominador.

Althusser (2012), argumenta que as formas de dominação são exercidas na reprodução dos modos de produção. Pierre Bourdieu (1992), trata a arte como um campo que é sempre um espaço de lutas simbólicas, onde estão em jogo disputas por legitimidade, autonomia e capital simbólico e por esse motivo, é mais apropriado compreender o mercado como uma instância complexa, onde coexistem estratégias de conformismo e subversão, dependência e resistência, em vez de uma relação de submissão unívoca, o que se observa é uma relação dialética, marcada por ambiguidades e negociações contínuas.

O autor nos traz a ideia de que o mercado não teria dominado completamente a arte, a ponto de eliminar qualquer autonomia crítica ou de resistência, e salienta que o campo da arte ainda é cheio de contradições, onde há resistências, ambiguidades e tensões reais e onde nem tudo é absorvido ou controlado pelo mercado.

Nota-se, a partir daí, que a ideia de que a arte pode ser usada apenas para vender cultura, como também está submissa ao mercado e ao sistema neoliberal e já começa a ter dualidades quando o autor argumenta que o mercado não é apenas um lugar de dominação, mas um espaço contraditório e plural.

Não podemos negar que existe o lugar da arte em instituições que seguem as regras do mercado, mas também há aqueles espaços que o desafiam e buscam caminhos diferentes que podem trilhar dentro de uma perspectiva dialética. O autor defende que em vez de ver o mercado como um inimigo externo que subjuga a arte, podemos propor ver essa relação cheia de contradições internas, negociações, adaptações e tensões contínuas. Salientamos, portanto, que a arte não é totalmente livre, mas também não é completamente dominada e que podemos trabalhar com ela atrelada à sensibilidade, à diversidade e à cooperação entre os indivíduos.

Com o tempo todo esse pensamento ganhou a simpatia da cultura, porém, dessa vez, vindo de encontro à crítica de Adorno e Horkheimer (2006), com relação ao uso da arte e da cultura como instrumentalizadora do capital, ganhou gradativamente outros enfoques e

abrangências que chegaram enquanto formação humana e ao termo “Economia Criativa” e que, segundo Braga e Vendramini (2024), busca valorizar a criatividade e a diversidade, promover a inclusão e a participação, está firmemente enraizado nas realidades locais e desempenha um papel de destaque, reforçando o senso de comunidade e pertencimento, além de servir como ponte para a integração com produtos globais.

O Ministério da Cultura (Minc) do Brasil criou o programa “Brasil Criativo”, política nacional de economia criativa e almeja que as atividades relacionadas possam promover a democracia, uma vez que trabalha com a diversidade social, sustentabilidade e emancipação, além do retorno ao território e aos afetos comunitários. É uma política que entende a importância das redes, das culturas híbridas e da cultura digital que amplia os sentidos da inovação como capacidade de imaginação de novos futuros possíveis através do conhecimento coletivo e do capital intelectual empregado.

Diante disso, o MINC, desenvolveu 15 diretrizes da Política Nacional da Economia Criativa, as quais são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Quinze diretrizes da Política Nacional de economia criativa

Diretrizes	
Diretriz 1	Produção e difusão de estudos e pesquisas sobre a economia criativa brasileira.
Diretriz 2	Formação de empreendedores, gestores e trabalhadores da cultura e da economia criativa brasileira.
Diretriz 3	Fortalecimento e ampliação de mecanismos de investimento, financiamento, fomento e incentivo à economia criativa brasileira.
Diretriz 4	Fortalecimento e ampliação da institucionalidade da economia criativa brasileira e da transversalidade de suas políticas públicas a políticas afins (ex.: turismo, saúde, educação, ciência e tecnologia, indústria e comércio exterior, agricultura, desenvolvimento econômico etc.).
Diretriz 5	Desenvolvimento de infraestrutura para a economia criativa brasileira.
Diretriz 6	Estruturação do monitoramento e avaliação de resultados e impactos das políticas públicas de economia criativa.
Diretriz 7	Fortalecimento e ampliação das redes e sistemas produtivos da economia criativa brasileira.
Diretriz 8	Incentivo à geração de emprego e renda por meio da economia criativa brasileira.
Diretriz 9	Inclusão produtiva de empreendedores, gestores e trabalhadores da cultura e da economia criativa brasileira.
Diretriz 10	Ampliação do acesso e do protagonismo da população à economia criativa brasileira.
Diretriz 11	Desenvolvimento de territórios e ecossistemas criativos e seus modelos de governança.
Diretriz 12	Promoção da diversidade e da identidade cultural brasileiras com ênfase nos seus produtos.
Diretriz 13	Promoção internacional da economia criativa brasileira e desenvolvimento da diplomacia cultural.
Diretriz 14	Fortalecimento e ampliação de marcos legais para a economia criativa brasileira, valorizando e protegendo a propriedade intelectual dos criativos brasileiros.
Diretriz 15	Fortalecimento da dimensão econômica das políticas do Sistema MinC nas áreas: do patrimônio cultural; dos museus; do audiovisual e indústria do cinema; da diversidade cultural; do livro e da leitura; das artes; das expressões culturais negras; e da cultura digital.

Fonte: Ortega, 2024

Selecionamos algumas das 15 diretrizes que dialogam diretamente com esta pesquisa:

- a) Diretriz 2, a qual trabalha a formação de empreendedores, gestores e trabalhadores da cultura e da economia criativa brasileira;
- b) Diretriz 9, que visa a inclusão produtiva de empreendedores, gestores e trabalhadores da cultura e da economia criativa brasileira;
- c) Diretriz 10, prevê a ampliação do acesso e do protagonismo da população à economia criativa brasileira;
- d) Diretriz 11, objetiva o desenvolvimento de territórios e ecossistemas criativos e seus modelos de governança;
- e) Diretriz 12, almeja a promoção da diversidade e da identidade cultural brasileiras com ênfase nos seus produtos;
- f) Diretriz 14, que prega o fortalecimento e ampliação de marcos legais para a economia criativa brasileira, valorizando e protegendo a propriedade intelectual dos criativos brasileiros;
- g) Diretriz 15, a qual prioriza o fortalecimento da dimensão econômica das políticas do Sistema MinC nas áreas: do patrimônio cultural; dos museus; do audiovisual e indústria do cinema; da diversidade cultural; do livro e da leitura; das artes; das expressões culturais negras; e da cultura digital (Ortega, 2024).

Nesse âmbito, para que a economia criativa seja realizada da forma que entendem tanto os autores quanto o Ministério da Cultura, faz-se necessária uma mudança no modo como se articulam os conhecimentos, desse modo é que buscamos unir esse conhecimento com a educação escolar.

Uma educação que leve em conta a evolução do estudante está pautada necessariamente na reflexão e na construção da transdisciplinaridade, que para Morin (2006), busca integrar diferentes saberes em uma rede dinâmica e interconectada e propõe uma forma de pensar que ultrapassa fronteiras do conhecimento, articulando teoria e prática, razão e sensibilidade, em direção a uma reforma profunda do pensamento humano e da vida em sociedade.

Assim, a visão compartmentalizada acerca das temáticas no campo criativo, sem entrelaçamentos de cunho político e social, não dão conta das possibilidades de desenvolvimento do estudante, que exige novos fluxos, novas relações e novas metodologias na contemporaneidade para dar conta da complexidade social na qual está imerso.

A lógica da criatividade a partir da experiência, que para Larossa (2019), é o acontecimento que nos atravessa e nos transforma, diferente da mera informação ou do

conhecimento técnico, porque envolve afeto, tempo e narrativa, constituindo um modo mais humano e sensível de relação com o mundo. Este já é um subsídio de alto valor educacional, porém quando conectada com a prática e com a economia criativa dá lugar a processos de criação colaborativa, que pode gerar conhecimento e levar esse conhecimento a um maior número de pessoas, a partir da produção, fruição e distribuição, democratizando desse modo acesso à informação e à cultura.

A educação básica não deve ser baseada em processos laborais, mas em uma formação abrangente esses processos podem começar cedo a serem compreendidos de forma humanizada porque partirão para o mercado de trabalho, formando sentidos e funcionando como mecanismo de análise, reflexão e construção de soluções tanto para a educação significativa, geradora de pensamento criativo, inteligência e autoconsciência cultural e produção simbólica, aliados aos elementos e atendendo às necessidades sociais.

Em se tratando de arte, nós crescemos ouvido duas possibilidades, uma de caráter econômico que vende cultura e se entrega ao capitalismo e, a outra, a arte como ferramenta de resistência à ordem econômica com o discurso da arte pela arte ou arte pela experiência e apesar destas ideologias estarem presentes, essas correntes de pensamento já não dão conta da complexidade da contemporaneidade nem mesmo dos conceitos de economia criativa que mudaram de concepção com o passar do tempo.

Nesse sentido, o que procuramos é uma diluição de fronteiras entre a ideia de trabalho e a educação e a clareza de que tudo depende dos usos e atribuições sociais que fazemos delas principalmente quando falamos em formação para que no futuros trabalhadores, na contemporaneidade estudantes possam atuar em um campo de trabalho mais humanizado e menos competitivo.

São vários os interesses que se mobilizam, interagem e colaboram para a verificação das formas com que a economia criativa vem sendo trabalhada dentro das instituições de ensino, principalmente por constatar que esta vertente em sua essência, não se limita a meramente impulsionar o crescimento econômico. Ela foi criada para potencializar a diversidade cultural e favorecer o desenvolvimento sustentável, como aponta o Ministério da cultura do Brasil, e a secretaria de economia criativa, MINC (2024), sendo catalisadora de inovação e de formação dos sujeitos que podem a partir dela desvelar novos modos pensar, de viver e de colaborar socialmente repercutindo como um pilar para o desenvolvimento humano.

John Anthony Howkins, autor e pesquisador inglês, cunhou o termo “Economia Criativa” em 2001, destacando o papel das atividades criativas no desenvolvimento da sociedade e com ênfase nos setores econômicos centrados no capital intelectual. Em sua obra

“Economia criativa: como ganhar dinheiro com ideias criativas, Howkins (2013)² argumenta que “vender experiências criativas é muito diferente de vender produtos”, uma vez que o valor está no processo e na inovação como matéria-prima, em uma cadeia de conhecimento capaz de gerar muito mais que renda e emprego.

Florida (2011), reforça a importância da criatividade como fator determinante para o desenvolvimento econômico de uma sociedade, mas não deixa de lado a sua formação integral, quando argumenta que não é surpreendente que a criatividade tenha se tornado o bem mais estimado da nossa economia.

Entretanto, a criatividade, não é exatamente um bem, mas fruto da atividade humana que não pode ser comprada e nos permite refletir sobre a necessidade de integrar a mesma com a formação humana como uma maneira de reduzir as desigualdades sociais e ampliar oportunidades sobretudo num país multicultural como o Brasil.

Em nosso país, no qual a educação gratuita torna-se mais escassa devido ao seu acesso pela questão das desigualdades sociais, ao término do ensino médio, analisamos a importância dessas experiências e atividades serem bem trabalhadas por meio de formações ligadas à sensibilidade e à manutenção de princípios democráticos e realmente emancipadores.

Como campo conceitual e prático, a economia criativa não é homogênea. Ela se desenvolveu de diferentes formas ao redor do mundo, adaptando-se aos contextos históricos e culturais, porém apesar de sua concepção, existem interesses em jogo que vão além e neste terreno de disputas acirradas que é o campo social, de um lado encontramos a classe artística, com muitas pessoas que detém o capital intelectual e são capazes de transformar o conhecimento em arte e difundi-la como meio de inclusão de fortalecimento da arte dos grupos minoritários, de modo que economia criativa preserve seu potencial e desenvolvimento humano. De outro lado, vemos muitos economistas retrocedendo às bases utilitaristas da arte, da cultura e da economia criativa propriamente dita ao trabalho dentro das unidades escolares, utilizando sua potência para instrumento do capital.

Howkins (2012, p. 59), comprehende a economia criativa como uma experiência e argumenta que a criatividade é a principal fonte de riqueza na economia. Ele diz que existem três princípios básicos que guiam o seu pensamento acerca da economia criativa: “o primeiro é o que o mundo é criativo, o segundo, é que a criatividade precisa de liberdade para que

² O livro “The Creative Economy: How People Make Money from Ideas”, lançado em 2001 pelo economista britânico John Antony Howkins, foi um dos pioneiros ao falar sobre essa nova forma de economia e definir seus pilares.

possamos sair da vida interior para o exterior da sociedade e o terceiro é que essa liberdade tem de ser exercida em mercados comerciais, que envolvem a economia criativa”.

O autor que faz menção ao mercado justo também argumenta que a maioria das empresas não estão operando nesses mercados e que “vender experiências é muito diferente do que vender produtos” dado o simbolismo como é desenvolvida.

Dessa forma, ele pensa a economia criativa não somente como um negócio que atende aos interesses do capital e amplia a ideia às “experiências” no âmbito da significação humana, dando a esses produtos identidades e singularidades que inexistem nos mercados industrializados, mas ainda assim atenta para a comercialização das “experiências”.

Esse terreno nos parece perigoso, uma vez que ao trabalhar a economia criativa nas unidades escolares, se abre espaço para tornar a escola uma empresa que ensine a barganhar com produtos e serviços de criação duvidosa, atendendo o que mais tememos como educadores a manutenção somente dos interesses comerciais.

Embora o autor reconheça a relevância das atividades voltadas à criatividade, à criação de produtos e à oferta de serviços fundamentados no conhecimento, com o propósito de promover valor simbólico e, sobretudo, gerar desenvolvimento com impacto social, observa-se que sua ênfase recai sobre o valor econômico. Assim, quando tais concepções são transpostas para o contexto escolar, podem contribuir para a desconstrução do verdadeiro sentido da formação integral do ser humano.

Segundo Oliveira, Araújo e Silva (2013, p. 07), “a economia criativa pode ser entendida como um conjunto de segmentos dinâmicos, cujo comércio mundial cresce a taxas mais elevadas do que o resto da economia, independentemente da forma de mensuração”.

De acordo com Reis (2022, p. 37):

A economia do conhecimento é quando os ativos intangíveis são a “mola propulsora” da economia, e que deixou de ser uma tendência emergente para ser parte da economia mundial. Um destes ativos é a criatividade que, por sua vez, é o motor da economia criativa, dessa forma, o estudo define economia criativa como um subconjunto das atividades e setores centrais à economia do conhecimento, tomando o conhecimento como matéria-prima e adicionando valor a esse conhecimento por meio da criatividade técnica, estética e de negócios, na geração de produtos e serviços criativos.

Na concepção de Reis o conhecimento sendo a mola propulsora da economia criativa, tira dela a concepção de mero produto e a encaixa como experiência imbuída de conhecimento, de estudo e de formação. A nossa preocupação enquanto foco de estudo é no

sentido de verificar: Em que medida e de quais as formas a economia criativa vem sendo trabalhada dentro das escolas?

Newbigin (2010)³, contribui para aprofundar nosso conhecimento acerca do objeto de estudo, ele escreveu que no mundo inteiro se concebe a “economia criativa” como uma parte determinante e crescente da economia global, os governos e os setores criativos estão dando cada vez mais importância ao papel que ela desempenha como fonte de empregos, de riqueza e de compromisso cultural. O Reino Unido tem liderado esta agenda, não só pela sua incidência na economia, mas também pela relevância na hora de promover a inclusão social, a diversidade e o desenvolvimento.

Newbigin (2010, p. 18), ainda argumenta que:

O que define a inovação é o *link* entre o livre fluxo das ideias criativas com as realidades práticas da vida econômica, isto é, a capacidade de avançar de uma forma sistemática e um método de fazer as coisas para outro. A criatividade impulsiona a inovação e a inovação impulsiona mudanças.

Da mesma forma, o governo da Austrália, por exemplo, tomou a dianteira com a redação do documento “Nação Criativa, Política Cultural e Comunidade, (1994), é afirmado que “uma política cultural também é uma política econômica” e que “o nível de nossa criatividade determina substancialmente nossa capacidade de adaptação aos novos imperativos econômicos”.

Dessa maneira, observa-se que diversos países já reconhecem na economia criativa — sustentada pela força da cultura, especialmente das manifestações locais — um potencial de transformação capaz de gerar tanto riquezas quanto desenvolvimento humano. Considerando-se que, para os autores, a abrangência da economia criativa é de tal magnitude, os impactos sociais por ela produzidos revelam-se sem precedentes, colocando a escola no centro das atenções desse processo de mudança.

Conforme aponta Credidio (2016), podemos verificar um comparativo dos setores da economia criativa entre Conferência das Nações sobre Comércio e Desenvolvimento - Unctad, Dcms (2010), Howkins (2007), Unesco (2009) e Firjan (2012):

³ No mundo inteiro se concebe a “economia criativa” como uma parte determinante e crescente da economia global. Os governos e os setores criativos estão dando cada vez mais importância ao papel que ela desempenha como fonte de empregos, de riqueza e de compromisso cultural. O Reino Unido tem liderado esta agenda, não só pela sua incidência na economia, mas também pela sua importância na hora de promover a inclusão social, a diversidade e o desenvolvimento. O livro “A economia criativa: um guia introdutório” de Jhon Newbigin (2010), constitui um aporte a nossos conhecimentos e para a experiência coletiva deste novo e valioso setor.

Os segmentos da *Unctad* dos Dcms: arquitetura, artes e antiguidades, música, artes visuais e artes cênicas, artesanato, design, filmes, vídeo e fotografia, indústria editorial, design de moda, publicidade, *softwares* e publicações eletrônicas, TV, rádio, mídia digital e entretenimento. Já para os segmentos de Howkins temos a arquitetura, artes cênicas, artesanato, design, filme, vídeo, indústria editorial, jogos e brinquedos, moda, música, pesquisa e desenvolvimento, publicidade, *softwares*, TV e rádio e vídeo games.

A Unesco (2009), definiu seus segmentos em arquitetura, artes visuais, espetáculos e celebrações, artesanato, design, cinema e vídeo, livros e periódicos, design de moda, publicidade e, TV, rádio, internet *podcast*, vídeo games, patrimônio natural e cultural. E para o segmento do sistema Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), a arquitetura e engenharia, artes, artes cênicas, expressões culturais, design, filme e vídeo, mercado editorial, moda, música, pesquisa e desenvolvimento, publicidade, *softwares*, computação e Telecom, televisão, rádio e biotecnologia.

Segundo o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA), o conceito de Economia Criativa e seu estabelecimento como uma disciplina de estudo ganhou expressão e relevância a partir dos anos 2000. No Panorama da Economia Criativa no Brasil do IPEA, Oliveira, Araújo e Silva (2013, p. 06) descrevem a economia criativa como:

[...] o conjunto de atividades econômicas que dependem do conteúdo simbólico, nele incluído a criatividade como fator mais expressivo para a produção de bens e serviços, guardando estreita relação com aspectos econômicos, culturais e sociais que interagem com a tecnologia e propriedade intelectual.

Quando a economia criativa propriamente dita surgiu, trazendo consigo novas e diferentes formas de visão e atuação social em detrimento a visão original que servia unicamente como ferramenta do capital, integrou fortemente o “capital intelectual” ligados diretamente à cultura dos diferentes grupos, como base de pertencimento.

A cultura tem diferenciações conceituais dada por diferentes escritores. Segundo Thompson (2009, p. 173). “A cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade.

Para compreender a cultura como prática viva, histórica e atravessada por contradições é condição essencial para a construção de uma educação emancipadora. Marcon (2003), propõe uma crítica tanto à concepção romântica, quanto ao estruturalismo economicista, que reduz a cultura à ideologia dominante. O autor defende a ideia de cultura como modos de vida,

vinculada às experiências cotidianas, às lutas sociais e às formas de resistência dos sujeitos e argumenta que a escola pode deixar de ser reproduutora de opressões e se tornar um espaço de reconhecimento, escuta e transformação.

Para que essas transformações sejam possíveis é exigido um esforço coletivo para investigar as realidades do contexto escolar, identificar seus desafios e potencialidades e adotar ações capazes de enfrentar essas questões em busca da emancipação dos sujeitos, quando nos propõem a possibilidade de construir práticas educativas que valorizem os saberes populares e locais, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da autonomia tendo em vista que a cultura perpassa a vida social e é também campo de disputa de valores e sentidos, sendo fundamental dar voz às experiências silenciadas para que os sujeitos se reconheçam como históricos e capazes de transformação.

Já as políticas públicas que precisamos levar em consideração quando falamos no lugar “escola”, de acordo com Sena (2022), tem seu conceito amplo. O termo pode ser usado para designar um conjunto de ações do Estado para atender às necessidades primárias da sociedade, ou seja, qualquer atividade realizada para o povo por meio da organização do Estado, configura-se como base para a relação entre o governo e o povo. Portanto, as políticas públicas devem ser realizadas a partir de todas as esferas de poder de um país: judiciário, legislativo e executivo.

Segundo Leitão (2023), a valorização dos saberes tradicionais ligados diretamente à cultura dos povos, deve ser compreendida como um instrumento de emancipação social, capaz de transformar realidades locais por meio do fortalecimento de redes comunitárias, promovendo o protagonismo territorial das populações.

Essa abordagem rompe com a visão meramente mercadológica da cultura atrelada a economia criativa, priorizando uma lógica de um desenvolvimento que parte de dentro para fora, desenvolvimento endógeno e sustentável ao enfatizar a centralidade das comunidades e de seus repertórios culturais.

A autora propõe uma virada conceitual, na qual a criatividade deixa de ser apenas um recurso econômico e passa a ser vista como um direito cultural e político, capaz de enfrentar desigualdades estruturais, estimular a coesão social e fortalecer a democracia nos territórios. Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto brasileiro, onde a diversidade cultural coexiste com marcantes disparidades regionais e históricas formas de exclusão.

A relação entre cultura, economia e emancipação social é explorada sob diferentes prismas nas obras *Indústria Cultural*, de Theodor W. Adorno e *Criatividade e emancipação nas comunidades-rede*, organizada por Cláudia Leitão. Enquanto Adorno desenvolve uma

crítica contundente à cultura de massa como instrumento de alienação e padronização dos sujeitos, fruto da mercantilização das expressões artísticas e do controle ideológico exercido pela indústria cultural. Leitão propõe uma reorientação da economia da cultura a partir da valorização de saberes locais, redes comunitárias e práticas colaborativas. Nesse sentido, ambas as obras convergem ao denunciar os efeitos da lógica capitalista sobre a cultura, embora partam de premissas distintas nas quais Adorno destaca o esvaziamento da experiência estética e a passividade imposta aos indivíduos, ao passo que Leitão aposta no potencial transformador da criatividade territorializada como forma de resistência e inclusão.

O que buscamos com essa dualidade é fortalecer a reflexão e o questionamento sobre a questão do ensino das atividades ligadas à criatividade e à formação humana, arte, fruição, sensibilidade ou se está sendo novamente desvinculada de seus ideais e sendo corrompida pelo sistema neoliberal no qual estamos imersos?

Ravitch (2011), ao criticar o sistema educacional estadunidense - modelo posteriormente importado pelo Brasil e que já havia fracassado em sua própria origem, sendo amplamente contestado por seus efeitos perversos - chama a atenção para o direito à educação e à equidade. A autora analisa as reformas de mercado implementadas no sistema escolar dos Estados Unidos nas últimas décadas, questionando seus pressupostos ideológicos e denunciando seus resultados, os quais contribuíram para o agravamento da crise da educação pública norte-americana.

A crítica da autora oferece subsídios importantes para compreender a lógica neoliberal que também atravessa as políticas educacionais no Brasil, particularmente após a tão citada Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017). Essa reforma, segundo ela, assim como as medidas adotadas nos Estados Unidos, promove a fragmentação curricular, o esvaziamento das humanidades e o fortalecimento da educação como mercadoria, alinhada aos interesses do mercado.

Ao contrário da lógica instrumental, a proposta de uma educação ancorada na economia criativa visa resgatar o potencial formativo da escola como espaço de desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da autonomia. Ravitch (2011), também denuncia que o modelo estadunidense falhou em sua missão de melhorar a qualidade da educação pública e aprofundou desigualdades sociais e escolares e o Brasil está totalmente imerso nesse modelo. Portanto, reforçamos a necessidade de construir alternativas pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil, a cultura local e os saberes plurais, rompendo com a padronização e com a lógica performativa que desumaniza os sujeitos.

Nesse sentido, a economia criativa, quando situada em uma perspectiva crítica e vinculada à realidade dos estudantes, pode funcionar como contra narrativa ao projeto hegemônico de educação técnica e fragmentada. A partir da crítica de Ravitch (2011), comprehende-se que a adoção não reflexiva de modelos estrangeiros pode comprometer profundamente o direito à educação com sentido, reforçando a urgência de projetos que fortaleçam a escola pública como espaço de liberdade, criação e emancipação.

As obras de Nussbaum (2010) e Ravitch (2011) convergem em uma crítica ao avanço de modelos educacionais pautados pela racionalidade instrumental, pelo produtivíssimo e pela lógica neoliberal. Nussbaum propõe uma educação baseada na razão crítica, na imaginação narrativa e na empatia, defendendo que a formação cidadã exige o desenvolvimento de habilidades emocionais e reflexivas que permitam o reconhecimento do outro como legítimo e digno, essa concepção valoriza as humanidades e as artes como caminhos para formar sujeitos democráticos, críticos e comprometidos com a justiça social.

A economia criativa, quando trabalhada de forma crítica e articulada à formação integral, surge como um contraponto a essa lógica empobrecedora e ao integrar a produção cultural, sensibilidade artística e protagonismo juvenil, ela pode ampliar o horizonte da escola pública, conectando-se aos ideais democráticos defendidos por Nussbaum e à resistência ao modelo tecnocrático evidenciada por Ravitch.

Nesse sentido, a proposta investigada nesta pesquisa reafirma a escola como espaço de criação, diálogo e emancipação, não como reproduutora de demandas do mercado, mas como formadora de sujeitos capazes de imaginar, intervir e transformar a realidade em que vive desde que receba as condições mínimas necessárias para isso, caso contrário permanecerá da forma instrumentalizada a que vem sendo submetida.

Laval (2019), investiga de forma minuciosa como a ideologia neoliberal entendida como a extensão da lógica de mercado a todas as esferas da vida social, vem reconfigurando o sistema educacional e como isso subordina a escola ao imperativo da competitividade e reforçam desigualdades, deslocando o foco da sua real missão para métricas de produtividade, perdendo a especificidade que a distingue tanto da empresa privada quanto de qualquer serviço público.

Nossa reflexão perpassa por múltiplas dimensões de poder, de processos de capacitação e de ideologias dominantes, entre outras que se consolidaram ao longo do tempo por meio das diversas reformas educacionais. Observa-se, assim, como a escola sofreu, e continua a sofrer, com tais influências, as quais se encontram profundamente imbricadas e, por vezes, de difícil compreensão até mesmo para os próprios profissionais da educação.

Muitas vezes em sua formação os profissionais nem se dão conta do que é economia criativa e de como podem ser trabalhadas as atividades ligadas à arte e à criatividade de forma a ultrapassar a lógica da produtividade e da empregabilidade, atuando como formação humana. Muitas vezes, sem capacitação adequada, esses profissionais passam a trabalhar novamente com modelos técnicos que visam atender diretamente às demandas do mercado industrial, tornando a escola uma pré-preparação que sustenta o sistema do neoliberalismo e do capitalismo da sua forma mais excludente possível, deixando de lado a educação para a sensibilidade.

O trabalho com as subjetividades e com as dimensões fundamentais do desenvolvimento do estudante, como o mundo das artes, quando colaborativo, qual como propõe a economia criativa, permite o sujeito “Ensinar coisa reais e verdadeiras a respeito de outros grupos, (minorias raciais, religiosas e sexuais; pessoas portadoras de deficiência), a conter os estereótipos e o nojo que muitas vezes o acompanha” (Nussbaum, 2015, p. 46).

Nesse cenário, é necessário resgatar o lugar da arte e da criatividade como potência formativa como experiência da realidade e elemento central na construção de uma educação sensível, pautada no respeito e que valorize a imaginação, o sentir e o pensar em conjunto. Substituir a arte por experiências técnicas instrumentalizadas é aniquilar o potencial criador dos estudantes, reduzindo-os à condição de usuários e não de autores.

Martha Nussbaum, leva em suas obras, possibilidades de uma educação e de uma formação voltada à sensibilidade e à manutenção da democracia. Ela argumenta ser crucial defender uma educação voltada para o florescimento humano e ainda critica a visão utilitarista que reduz os estudantes a ferramentas do crescimento econômico, reivindicando, uma formação sensível à ética, à empatia e à imaginação (Nussbaum, 2015).

Diante do exposto, compreendemos, a partir da autora, a economia criativa representando um espaço de resistência e reinvenção da escola, em que a cultura e a invenção ganham centralidade e contribuem para a emergência de sujeitos reflexivos e plurais, capazes de transformar seus territórios e ressignificar suas trajetórias principalmente em tempos de transformação e de revolução tecnológica por meio dos quais todos os esforços são necessários para que a mesma não seja usada contra o ser humano.

2.2 Tecnologia e massificação: quando a tecla apaga o traço

A rapidez com que a tecnologia se desenvolve na contemporaneidade nos submete a certas mudanças no modo de pensar as relações educacionais. Como já visto anteriormente, a

economia criativa é desenvolvida na sociedade e na escola tendo a tecnologia como sua aliada e esta seção nos permite refletir como está sendo a aplicação da mesma no processo ensino-aprendizagem.

Como todas as mudanças no campo educacional, podemos refletir as mudanças causadas pela tecnologia, como mais uma ferramenta de disputa de poder entre mercado e educação. Nessa realidade, nem o mercado se furtar, nem os profissionais da educação estão dispostos a perder de vez esse terreno principalmente em se tratando de uma “arma” tão poderosa.

A tecnologia por muitas vezes se encontra dentro da economia criativa e esta, dentro da escola. Softwares, redes sociais e de conectividade, inteligência artificial, realidade virtual, realidade aumentada e outros tantos serviços, estão sendo usados pelos estudantes e esses mecanismos, ao mesmo tempo que permitem nos colocar frente a frente ao Neoliberalismo e a Globalização, que massifica e pretende homogeneizar, também nos colocam em face das transformações das relações sociais e culturais, abrindo caminhos que podem levar à construção de novos saberes ou ao distanciamento deles.

Essa dualidade que permeia nossa reflexão ao longo desta seção, pode ser vista como um paradoxo em que de um lado está o sistema, fortalecendo práticas que restringem a criatividade dos estudantes, e de outro as possibilidades de desenvolvimento que se encontra em seu potencial de criação, organização de ideias de forma a facilitar o trabalho para o melhor desenvolvimento.

A inteligência artificial chegou com discursos de facilitação do trabalho e infelizmente caiu nas mãos de profissionais muitas vezes despreparados, tanto na esfera social quanto na educação, o que leva o jovem a acomodar-se com reducionismos do seu uso o que causou um grande caos principalmente no setor educação que já vinha mal.

Por outro lado, essas mesmas tecnologias emergentes, se apresentam como um grande instrumento de articulação em promoção da criatividade e autonomia desde que trabalhadas em uma perspectiva emancipadora.

Nesse contexto, a convergência entre a lógica neoliberal e a revolução digital impõe desafios e, simultaneamente, cria muitas oportunidades para a educação, quando trabalhadas de modo reflexivo, crítico e principalmente criativo. O caminho da evolução tecnológica é um caminho sem volta, a exemplo das grandes revoluções da humanidade e tendo consciência disso, precisamos refletir sobre a maneira como ela vem sendo trabalhada na escola.

A integração entre tecnologia e educação, estreitamente vinculada ao campo da criatividade, não deveria ser concebida apenas como uma resposta às demandas do mercado;

contudo, essa perspectiva ainda não se concretiza na realidade da educação brasileira. A apropriação mercadológica da escola também se manifesta nas atividades criativas relacionadas à tecnologia, em detrimento da construção dos saberes. Tal dinâmica repercute diretamente na desvalorização das identidades dos estudantes, que acabam sendo massificados e privados da capacidade crítica necessária para resistir aos mecanismos de dominação aos quais estão expostos.

Nesse mesmo espaço de contradições, as instituições escolares, que historicamente foram moldadas pelos princípios tradicionais, passam a enfrentar a necessidade de repensar seus métodos de ensino, principalmente no ensino médio, no qual o jovem passa a interagir de forma mais profunda com os meios tecnológicos que deveriam ser usados para transformar a experiência de aprendizagem.

Com a ascensão da economia criativa, impulsionada pelos meios tecnológicos, instaura-se um cenário no qual as criações feitas, recriadas, copiadas e disseminadas sem barreiras ou controles significativo o que favorece a homogeneização e a reprodução de conteúdo. Assim, o ideal de criatividade, sensibilidade e experiência é gradualmente substituído pela mecanização das teclas, que reduzem o conhecimento e o processo elaborativo das criações a comandos automáticos. Desse modo, o pensamento, muitas vezes é esvaziado de significado e passa a ser naturalizado como prática cotidiana.

A articulação entre esses dois universos é uma tarefa bastante difícil e está longe de levar os educadores a crer que a tecnologia pode funcionar como instrumento de emancipação, principalmente quando os profissionais da educação na maioria das vezes, não recebem nenhuma qualificação adequada sobre as formas necessárias por meio das quais o estudante aprende, reforçando padrões de consumo e de exclusão e reproduzindo práticas que fragmentam o sujeito. Ao nos referirmos ao termo 'fragmentada', utilizamo-lo em sentido metafórico, indicando o processo de redução do indivíduo a meros pedaços, destituído de essência, que apenas acompanha as massas e carece da capacidade de preservar ou desenvolver sua singularidade em um contexto marcado pela homogeneização.

Dessa forma, sob os preceitos de uma educação reflexiva, a exemplo do que Nussbaum (2015), nos aponta, torna-se pertinente refletir sobre as possibilidades de a escola, em diálogo com a economia criativa, que encontra na arte um caminho para a formação da sensibilidade, articular o uso da tecnologia e, simultaneamente, constituir-se como contraponto à lógica mercadológica. Tal dinâmica evidencia uma tensão produtiva que, se adequadamente orientada, pode ressignificar a escola como espaço de criação e transformação, apesar das incertezas e das forças contrárias que a revolução tecnológica impõe.

Corroborando, Bucci (2023), nos relembra que a incerteza é uma força que tanto desorienta quanto orienta o mundo, funcionando como um motor que desafia nossas formas tradicionais de entendimento, nos levando a pensar sobre a incerteza gerada pela revolução tecnológica e como podemos repensar nossa relação com ela em um mundo cada vez mais digitalizado.

As formas de dominação são tantas que é prudente pensar que a tecnologia no ambiente escolar pode estar sendo utilizada como forma de manipulação por parte do sistema, e como todas as formas de manipulação, ela pode acontecer de forma silenciosa e hábil, não somente por parte dos indivíduos, mas de corporações inteiras que podem usá-las como meio de manutenção do poder.

Quando criamos poesia, obras de arte, produtos audiovisuais, *folders*, imagens, animações, estamos colocando um esforço mental muito grande, pesquisando, fazendo interlocuções, para realizar as produções. Tudo isso pode ser feito através da inteligência artificial. O problema não está nessa agilidade, mas sim no reducionismo que essa pressa acarreta, minimizando o conhecimento e tornando as produções padronizadas, sem contato humano e sem relação com a realidade. E o questionamento que essas atitudes massivas nos remetem é: A quem está a serviço esse tipo de comportamento, sem reflexão validado pela escola?

Diante disso, faz-se necessário que muitas forças de resistência estejam atentas e considerem estudos interdisciplinares essenciais na formação do estudante do ensino médio. Tendo em vista que esse é o nosso compromisso enquanto educadores para fazer pensar e refletir sobre quem sustenta esse modelo de ensino baseado em cópias e reducionismos e lembrar também que à medida que os equipamentos tecnológicos assumem o lugar do ser humano por meio de máquinas supostamente inteligentes, o valor do ser humano na sociedade diminui.

A insegurança digital ressaltada por Bucci (2023), leva-nos a compreender como as escolas podem agir como espaços de mediação, ajudando os jovens a transitar por um cenário de mudança e desenvolver uma identidade crítica, singular e flexível para o desenvolvimento de competências críticas que lhes permitirão enfrentar os desafios frequentes.

A acelerada evolução tecnológica tem provocado transformações em larga escala, marcadas pela fluidez e pela instabilidade nas relações em diferentes campos. O que outrora se compreendia como “verdade”: valores, preservação das tradições culturais e outros referenciais, vem sendo gradativamente destituído pelo poder do sistema. Tal processo gera uma instabilidade latente, diretamente associada à própria identidade do indivíduo. Nesse

sentido, evidencia-se o início da “modernidade líquida”, conceituada por Bauman (2011), caracterizada pela fluidez das relações, pela transitoriedade e pela constante mudança, que desafiam a estabilidade e a coerência historicamente vinculadas à noção de identidade.

As complexidades da construção da identidade individual nesse contexto fluído e líquido, acentua um mundo marcado pela rápida evolução tecnológica e pela globalização e traz muitas outras preocupações, como o apagamento de histórias, aqui tratado como o esquecimento de culturas já existentes e que não tem mais lugar social. Além do mais, pode estar se acentuando pelo uso das tecnologias, uma vez que muitas vezes no lugar de dar força a esses grupos, por seu potencial de significação, historicidade e capilaridade, terminam por negligenciá-los.

Portanto, o novo cenário digital brasileiro, no qual estamos rapidamente nos inserindo, se apresenta como uma inovadora cena em todos os aspectos da interação humana, a emergência da reflexão sobre a intenção e a dominação das máquinas no sistema é evidente, especialmente diante dos fatos de substituição de seres humanos que afetam os rumos da humanidade e aumentam exponencialmente o desemprego e a falta de oportunidades para a grande maioria das pessoas já subordinadas à dominação do sistema.

A decisão de substituir o ser humano por máquinas não se origina no âmago da classe trabalhadora nem da intelectualidade vinculada à educação, mas no propósito de um sistema com bases neoliberais. Caso a sociedade não esteja preparada para enfrentar esse processo, corre-se o risco de consolidar-se um cenário em que uma minoria de operadores de máquinas, bem remunerados, conviverá com uma massa de indivíduos desempregados ou subempregados. Trata-se de uma consequência de um sistema destrutivo que, ao se instalar, corrompe a estrutura social e altera os fundamentos da educação, relegando à margem da inclusão um contingente significativo de pessoas.

O mercado financeiro não irá assumir a culpa, nem tão pouco o estado ou indústria privada, todavia atua nas redes da educação, desvelando pressupostos que bloqueiam a consciência de emprego, construindo grupos que se desintegram e dividem a população com os processos que experienciam, negando ao homem o senso de coletividade. É como se os homens, tivessem que lutar uns contra os outros, desqualificando quem eles são, por meio da consciência coletiva e social e, desse modo, abandonam totalmente as suas significações e o que para eles fazia sentido e passam a viver sob entorpecimento, em que a beleza e a alegria natural e as simbologias, são substituídos por uma alegria negligenciada momentânea e sem significados duradouros, causados pelos efeitos da massificação onde o pensamento e os

valores éticos sociais cedem espaço ao utilitarismo e ao individualismo, que não servem nem ao indivíduo nem aos grupos sociais.

Por conseguinte, podemos atrelar essa realidade a um exemplo histórico que se conecta através de duas teorias, que apesar de distantes uma da outra, nos oferecem um ponto de vista sobre o papel do indivíduo em grandes mudanças (ou revoluções) sociais. São as teorias de Bauman (2011), sobre o impacto da modernidade líquida e a teoria de Benjamin (2007), no século XIX.

A saber, a criação das vitrines em Paris, aos olhos de Benjamin (2007), tinha como objetivo amenizar o tédio da vida urbana, o que talvez de forma irônica, foi algo que a internet também se propôs dois séculos mais tarde. Não obstante, o fenômeno atual pode ser entendido como mais profundo e complexo, uma vez que na tecnologia estão muito mais inerentes a necessidade de buscar por conexões e (pseudo) alívio a solidão.

Nesse contexto, ocorre mais uma vez o comportamento de massa, por meio do qual “todos” se comportam da mesma maneira, tornando a população um aglomerado de indivíduos massificados, que compram as mesmas coisas, agem da mesma forma e são levados a pensar de maneiras semelhantes, seguindo uma mesma lógica. Assim, a globalização, a cultura do consumo e as redes sociais interatuam e se retroalimentam nesse cenário, descambando para a fragmentação e reconfiguração da identidade individual, onde a massificação da cultura, a instantaneidade e a fluidez das informações, bem como, a pressão por conformidade, são os valores estabelecidos, obscurecendo a singularidade de cada indivíduo.

Bauman (2011), ao propor a noção de “modernidade líquida”, descreve uma sociedade em constante fluxo, em que as relações são frágeis e os valores são relativos, e é nesse contexto, que a identidade individual se torna cada vez mais fluida e adaptável. Isso traz riscos constantes, pois em uma sociedade que muda rapidamente, as relações sociais tendem a se tornar mais fracas, com princípios cada vez mais relativizados. Nesse contexto, a identidade do indivíduo se torna fluida e adaptativa, cuja tonalidade se confunde, as coisas começam a ficar iguais e a exposição constante gerada pelas redes sociais e pelas facilidades tecnológicas se tornam uma nova constante: “a vitrine da vida dos outros” através da exposição nessas redes, criando um ambiente de comparação e competição, sem destino certo.

As pessoas, mas principalmente o jovem, cujas vontades e anseios pelo futuro estão ainda em formação, se deparam com essa fluidez e acabam perdendo seus referenciais. A cultura, que deveria ser o elo entre a singularidade e mundo externo e que poderia fornecer um senso de identidade e pertencimento, conectando as pessoas à sua história, tradições e valores, acaba por perder sua autenticidade.

Esses grupos formados pelo comportamento de massa e impulsionados pelo interesse político podem oferecer um senso de pertencimento, mas também podem limitar a exposição a diferentes perspectivas e reforçar conceitos pré-estabelecidos, em busca do estilo de vida globalizado e por muitas vezes esvaziado de sentido.

A construção de uma identidade autêntica e resiliente passa pela reflexão sobre os próprios valores, pela valorização das diferenças e pelo fortalecimento dos laços comunitários e estão deixando de existir à medida que os comportamentos já não se diferenciam. Essa realidade abala não somente a pessoa em sua individualidade, mas também os grupos sociais, as relações de estudo, trabalhos e carreiras.

O historiador e filósofo israelense, Yuval Noah Harari (2020), escreve sobre as transformações radicais que estão por vir e nos dá a oportunidade de pensar sobre nosso futuro como espécie. Entre os temas explorados pelo escritor estão as novas tecnologias, em que ele discute o seu inigualável poder de transformação social em comparação com as lutas e atos de resistências, alertando sobre os riscos dessa desigualdade. Além da estratificação social, uma de suas grandes preocupações, a partir de nossa relação com as máquinas pela luta em busca do futuro da democracia.

Por esse mesmo prisma, Harari (2017), discorre sobre o futuro e a possibilidade do surgimento de uma classe de indivíduos considerados "inúteis", fruto da automação e da falta de adaptação educacional. Parafraseando-o, é particularmente importante identificar o mais cedo possível os potenciais vencedores e perdedores das novas tecnologias e de reconhecer precocemente os impactos desiguais das novas tecnologias sobre diferentes grupos sociais, porque a automação tende a afetar de maneira diferenciada, homens e mulheres, pessoas de diferentes faixas etárias e indivíduos com níveis distintos de escolaridade.

Diante desse cenário, há o risco de que uma parcela significativa da população se torne economicamente marginalizada, caso não tenha acesso a uma educação adequada e adaptável às exigências tecnológicas emergentes. A automação pode ter um impacto muito diferente em homens e mulheres, em pessoas na faixa dos 40 anos e analfabetas, e com isso uma enorme classe inútil em termos de profissionalização que pode surgir aumentando desse modo as desigualdades sociais.

Se de um lado encontram-se todos os fatores negativos de uma sociedade globalizada, como o surgimento dessa classe da qual o autor fala, por outro lado é enorme o potencial que essas mesmas ferramentas podem oferecer na luta por um mundo melhor partindo dos anos escolares do ensino médio.

Como a economia criativa tem na tecnologia uma grande aliada, nos baseamos nas ideias de Kelly (2017), que salienta que a atualidade é fluida, sem barreiras, acelerada pela internet e as redes sociais, tornam a informação mais instantânea e acessível, transformando a forma como interagimos com o mundo ao nosso redor. Esse potencial tecnológico e criador aliado à escola nos preceitos humanizadores como os que veremos a seguir mais profundamente diante da teoria de Martha Nussbaum e de autores que seguem essa mesma linha para a área da educação, podemos identificar as formas como as atividades que englobam esse campo estão sendo trabalhadas na escola e potenciais criativos emergentes.

A criatividade com interfaces mais sofisticadas, permitem uma comunicação mais clara, na qual a capacidade criadora pode ganhar espaços e, impulsionada pela capacidade de combinar e recombinar ideias existentes através da tecnologia, facilita a criação de novos conteúdos e novos produtos. Desse modo, a interação entre humanos e máquinas se tornará cada vez mais natural e mais intuitiva à medida em que a tecnologia estiver sendo trabalhada nas escolas por meio de uma abordagem crítica.

Diante do exposto, questionamos a singularidade do indivíduo em meio ao entorpecimento causado pelos meios tecnológicos que reduzem o saber, dado muitas vezes pela pressa ou comodidade na educação dada a capacidade da tecnologia de tornar apáticos os nossos estudantes frente às realizações. O que diferencia um indivíduo historicamente construído em uma sociedade na qual todas as coisas parecem seguir os mesmos formatos e o mesmos rumos, levando em consideração o mundo interconectado em que vivemos? E nessa mesma linha, que tipo de cidadãos queremos formar para o futuro?

Kelly (2017) projeta um futuro no qual a tecnologia continuará a transformar profundamente a vida das pessoas. A compreensão dessas forças revela que o indivíduo pode - e deve - adotar uma postura diferenciada, preparando-se de maneira mais consistente para as mudanças vindouras e aproveitando as oportunidades que delas emergem, desde que disponha do discernimento necessário para avaliar tanto suas potencialidades quanto os malefícios a elas inerentes.

A partir dessas análises, arriscamos vislumbrar as tecnologias como ferramenta de sofisticação para o conhecimento, capaz de reduzir o tempo com coisas não necessárias e tornando a educação mais eficiente se trabalhada com o entendimento de que nós somos mais inteligentes do que os meios que nos facilitam que são os meios tecnológicos.

Esse contexto está diretamente ligado a uma educação voltada para a economia criativa. Como vemos, a inteligência artificial cria e replica em minutos o que pedimos. No entanto, uma escola voltada à criatividade a partir da experiência, do conhecimento e do

significado, deve estar ligada à ideia do que podemos fazer com esses subterfúgios instantâneos gerados pela tecnologia.

Este é o conceito de economia criativa que foca no entendimento de saber que onde tudo parece igual, é necessário apontar caminhos para tornar as realizações criativas em criações únicas, seja de um produto, de uma pessoa ou de um lugar e constituir uma proposta para atingir essa singularidade, o que não é uma tarefa fácil em um mundo onde tudo parece apontar para que sigamos os mesmos caminhos da massificação.

O que está em jogo na escola é esse terreno de disputas, em que os paradoxos e as dualidades são inúmeros. De um lado, temos a potência transformadora que nos trouxe a revolução tecnológica com todas as suas potencialidades, e de outro, seu poder destruidor quando reduz o conhecimento a meras cópias, sem análises e sem criatividade. Assim, torna-se imprescindível denunciar uma tendência recorrente no cenário educacional, a substituição da arte entendida como experiência estética, sensível e criadora, por abordagens tecnológicas que, embora apresentadas como inovadoras, têm servido majoritariamente aos interesses do mercado que prepara o estudante apenas para a manutenção do sistema.

Nesse sentido, as reproduções esvaziadas de significados, nas quais o traço do lápis colorido, envolvido pelo pensamento e pelo do sentimento é apenas substituído pelas teclas, tirando a experiência e a singularidade do estudante.

Essa lógica, atravessa as reformas curriculares e os discursos de modernização, desconsidera o valor da arte como meio de expressão singular, de elaboração simbólica e de formação da identidade dos estudantes, de pessoas com características físicas, intelectuais e culturais só suas e que não esteja sujeito a transforma-se apenas em mais um, sendo o que acontece quando negligenciamos a arte na escola.

A tecnologia, nesse contexto, no campo da arte, quando não mediada por uma intencionalidade pedagógica crítica, transforma-se em instrumento de padronização e reprodução de modelos hegemônicos, retirando do jovem a possibilidade de experientiar a arte como linguagem própria, como forma de resistência e de revelação de sua subjetividade e no lugar da contribuição para a pluralidade e a liberdade de pensamento, as tecnologias, apropriadas pela lógica neoliberal, tendem a reforçar processos de massificação, apagamento cultural e alienação, conforme alerta Martha Nussbaum (2015).

Em sua argumentação, a autora persiste na ideia de que a formação de uma juventude crítica, criativa e sensível não pode prescindir da presença da arte na escola e a economia criativa, enquanto proposta de valorização do capital simbólico encontrado no significado que pode carregar e gerar com ele, conexões com outras pessoas com as mesmas vivências.

As produções culturais sejam elas ligadas ao artesanato, ao teatro as danças, e outras tantas, pode e deve dialogar com a tecnologia, mas sem jamais abdicar da centralidade do humano, da singularidade dos sujeitos e da necessidade de resistir à lógica utilitarista que insiste em transformar a educação em mercadoria e os estudantes em consumidores de conteúdo. em uma perspectiva de educação sensível para a manutenção da democracia, conforme veremos com mais profundidade a seguir.

3 ECONOMIA CRIATIVA E DIALOGOS COM MARTHA NUSSBAUM

O discurso econômico não se limita a sociedade fora dos muros da escola, vem ganhando centralidade nas decisões que orientam políticas educacionais, culturais e sociais em diversas partes do mundo. Em meio a esse cenário, a filósofa norte-americana Martha Nussbaum, em suas diferentes obras, propõe uma crítica contundente à redução da educação a um instrumento voltado ao crescimento econômico, retratando a importância da arte e das humanidades para a manutenção da democracia, bem como, a valorização de uma educação voltada à sensibilidade, à criatividade, à inovação e à cultura como elemento de valor na formação do estudante.

Para compreender melhor suas ideias no campo educacional, faremos algumas considerações na tentativa de interpretar sua teoria com as considerações feitas por outros escritores que dialogam a respeito do tema.

Em seu livro “Sem fins lucrativos. Porque a democracia precisa das humanidades, (2015), a autora nos leva a refletir sobre a lógica de gestão tecnocrática que voltada à produtividade, tem causado um empobrecimento da formação humana, com sérias consequências para a vida democrática e para a constituição da cidadania global.

Nussbaum alerta que, ao priorizar indicadores de desempenho e a formação de mão de obra especializada para o mercado, as instituições educacionais estão negligenciando áreas essenciais como filosofia, literatura, artes e história. Essas áreas, tradicionalmente agrupadas sob o nome de “Humanidades”, não apenas cultivam o pensamento crítico, mas também permitem aos indivíduos se colocarem no lugar do outro, reconhecerem a diversidade de experiências humanas e dialogarem com respeito em sociedades plurais.

A autora afirma que uma concepção de educação transformadora, deve formar sujeitos capazes de agir com responsabilidade no mundo, de questionar normas injustas impostas socialmente e ao colocar em risco a continuidade das humanidades nos currículos escolares e universitários, as democracias tornam-se frágeis, uma vez que produzem sujeitos conformados, treinados para obedecer, porém incapazes de refletir criticamente ou resistir a formas de dominação simbólica.

É nesse ponto, que percebemos a importância de Nussbaum (2015), quando questionamos, sobre a forma que vem sendo trabalhada a questão da arte da cultura e da criatividade no ensino médio, que aqui entendemos como “economia criativa”, especialmente quando argumentamos que esta é pensada não apenas como vetor de desenvolvimento econômico, mas como um campo que pode mobilizar a sensibilidade, a ética, a imaginação e

a expressão cultural como competências fundamentais do século XXI. Compreendemos que esta só será emancipadora quando trabalhada a partir de uma perspectiva com bases sensíveis e democráticas e para que isso aconteça, há que se ter um outro olhar, entendimento e posicionamento sobre a formação dos currículos a serem ofertados que passa primeiramente pelas esferas de gestão e organização, e posteriormente pela capacitação dos docentes.

Para a autora, o cultivo das artes e das humanidades forma a alma da democracia, pois é por meio dessas experiências que os indivíduos se tornam capazes de perceber as injustiças, dialogar com o outro e agir com empatia em um mundo plural e desigual. Nesse âmbito, a arte para a autora é como para Dewey (2010), uma forma de experiência, e como tal, deve permanecer viva no coração da escola que deseja formar cidadãos plenos.

Em muitas instituições escolares a economia criativa e todas as atividades ligadas à criatividade tendo como aliada a tecnologia, vem sendo trabalhadas com ambivalências significativas no modo como ela são implementadas nos currículos, dispersando-se da sua proposta quando das novas conceituações e objetivos que eram trabalhar com a sensibilidade, transformar pesquisa, conhecimento, territorialidade em arte.

Em nome do empreendedorismo, da inovação e da produtividade, muitas propostas educacionais vêm reduzindo a criatividade a uma competência de mercado voltado à instrumentalização, alinhada às ideias de autogerenciamento, competição e performatividade que foram tão criticados na tentativa de mudança de concepção, perdendo a potência formativa e cidadã da criatividade, que poderia atuar tanto como meio de recursos para suas próprias ações, quanto, principalmente, como vetor de sensibilidade, colaboração e transformação social.

A autora critica veementemente tanto em “Sem Fins Lucrativos” (1997), quanto em “O Cultivo da Humanidade” (2010), o modo como as instituições educacionais, em diversos países, têm sido submetidas simplesmente à lógica econômica, avaliadas segundo parâmetros de produtividade e lucro, em detrimento da formação ética e sensível que é justamente o que a educação para a economia criativa propõe e poderia ser trabalhada na educação.

Tratamos, portanto, de defender uma formação em que as práticas criativas não estejam subordinadas à lógica do mercado, mas sejam compreendidas como formas de expressão de subjetividades, territórios e modos de vida que levem o estudante a formar sua consciência de economia, tendo a capacidade de diferenciar o que é economia de dominação e o que economia para a justiça social.

Reconhecemos a dificuldade de trabalhar com tais perspectivas, uma vez que estamos imersos em um modelo de pensamento que nos limita e nos impede de vislumbrar outras

formas de educar e de subsistir. Quando aplicadas à educação básica sem o devido preparo dos profissionais, essas abordagens tornam-se particularmente problemáticas, sobretudo pela ausência de compreensão acerca das implicações da educação e das estruturas dominantes que a permeiam.

Para a autora, a racionalidade utilitária não considera aspectos fundamentais da justiça, da equidade e da liberdade e acaba por formar indivíduos que são funcionais ao sistema, entretanto insensíveis às desigualdades e às complexidades humanas e isso não se aplica somente aos estudantes, como também aos profissionais que preparam esses jovens para a vida adulta.

Em muitas realidades escolares, observa-se que as iniciativas de economia criativa, de arte, sensibilidade e as atividades criativas ligadas ou não à tecnologia, acabam sendo absorvidas por uma lógica de empreendedorismo e de individualismo que promove a ideia de que o sucesso depende unicamente do esforço pessoal, esvaziando o debate sobre as condições estruturais de desigualdade social a que as pessoas estão imersas e em contextos vulneráveis. Esse discurso pode até reforçar a culpabilização dos sujeitos pela sua condição social ao invés de promover a autonomia crítica.

Quando falamos em espaços escolares, nos reportamos a muitos autores que dialogam com Nussbaum (1997, 2010). Saviani (2008), também reflete sobre a transformação da educação quando argumenta sobre a urgência em transformar radicalmente a educação, tornando a escola um espaço de aprendizagem contínua e de convivência democrática, onde as novas formas de subjetivação sejam valorizadas e integradas ao currículo. Ele alega que esse espaço precisa ser de uma vez por todas, de encontro e diálogo para todas as vozes, e em especial para as vozes das minorias, em suas diversas formas de ser e saber.

As novas formas de subjetivação emergem de diferentes fontes. A diversidade cultural, por exemplo, pode enriquecer o ambiente escolar e proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprender com diferentes perspectivas e novas experiências. No entanto, para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, é preciso superar barreiras como o preconceito e a discriminação ainda presentes.

Outra questão que nos faz refletir ao longo da nossa caminhada, principalmente na educação, trata da formação e preparação dos profissionais da educação acerca das discussões que trazem a vontade de mudanças, e podemos vivenciar acontecimentos isolados de tentativas por grupos muitas vezes pequenos, formados por pesquisadores que buscam fontes confiáveis de conhecimentos e que logram perceber o mecanismo de dominação e buscam sair dele de alguma forma. Essa percepção pode ser custosa, por meio de muito estudo e reflexão,

e se torna possível apenas para uma pequena parcela da sociedade como os pesquisadores. Essas pessoas, que conseguem ter essa visão, encontram na reflexão e na crítica do sistema uma brecha para sair do obscurantismo e priorizam um trabalho que tende a divergir ideais com o capitalismo e com a formação de sujeitos neoliberais.

Na grande maioria das vezes, os profissionais que procuram capacitação, muitas vezes se deparam com uma realidade que não os favorece. O tempo escasso, a jornada de trabalho ampliada e outras barreiras que estão fora de seu controle, fazem com que esses profissionais não avancem em suas pesquisas.

Saviani (2008), aponta que uma educação não é excludente não é somente papel do educador, mas de todos e essa responsabilidade recai sempre a ele que acaba andando a passos lentos porque o poder que o opõe e o domina se perpetua, não dando os subsídios mínimos para conseguir progredir, impondo sobre ele o fracasso da educação.

Essas frentes de resistência como buscas por capacitação e por melhores recursos para educadores e escola, participação ativa na construção dos currículos e tantas outras que encontramos no cotidiano das instituições e as quais colocamos lado a lado, encontram outras barreiras quase intransponíveis dada a potência da articulação dos donos do capital, que tentam de todas as formas frear essas articulações.

A competição e o fracasso constituem fortes indícios da ampla rede de interesses mercadológicos que permeia o processo educacional. As práticas competitivas às quais os estudantes são submetidos nos espaços escolares têm transferido para o indivíduo, e não para o sistema educacional, a responsabilidade por seus fracassos - quando, em realidade, esta deveria ser compreendida como responsabilidade social. Nesse contexto, torna-se mais plausível prever o enfraquecimento da escola pública do que o fim da lógica de autoinculpabilização, pois tal discurso sustenta e naturaliza a destruição progressiva de inúmeros espaços públicos.

Hobbes (2014), também contribui quando aponta, “É uma luta de todos contra todos”, onde a valorização da competição individualista gera muitas vezes, ambientes excludentes, especialmente para aqueles que se sentem diferentes ou menos preparados.

Nesta lógica que não há lugar na escola para todos os estudantes, segundo o sistema excludente ao qual nos inserimos, podemos perceber que alguns estudantes apenas existem na escola para cumprir os requisitos da educação básica, enquanto outros brilham, ganham medalhas em competições e placas de honra ao mérito pelas melhores notas.

Outro problema frequente que os professores encontram e que está distante de suas forças para a resolução, diz respeito aos alunos de diferentes culturas. A autora que tem seu

discurso alinhado à Nussbaum, é Arendt (2009), que faz reflexões sobre a condição humana e nos leva a analisar sobre a diversidade cultural e sobre a importância de acolher os recém-chegados. A filósofa argumenta que a educação tem um papel fundamental nesse processo, pois é através dela que os novos membros da sociedade podem encontrar seu lugar e contribuir para a construção de um mundo melhor, porque a busca por uma educação padronizada e homogênea, que ignora as diferenças individuais e culturais, dificulta a inclusão e o desenvolvimento de cada estudante.

Nessas circunstâncias, em que o acolhimento aos recém-chegados deveria constituir uma ação essencial, a problemática da culpabilização recai, mais uma vez, sobre o professor, que frequentemente não dispõe da formação adequada para desempenhar tal tarefa. A ausência de domínio, inclusive da língua, silencia esses estudantes e suas culturas, promovendo a homogeneização das salas de aula, quando, na realidade, poderiam representar uma fonte valiosa de aprendizado coletivo por meio do reconhecimento e da valorização de suas experiências.

Conforme evidenciam os autores, é preciso que cultivemos um espírito de cooperação e solidariedade em que todos possam aprender juntos e se apoiar mutuamente. É urgente a valorização da diversidade cultural, reconhecendo as contribuições de diferentes povos para a humanidade e a preparação dos jovens para viver em um mundo cada vez mais fluido, para que as relações possam se transformar. Um mundo em que novas tecnologias nos deixam mais conectados e que ao mesmo tempo consigamos usar essas novidades para promover a compreensão e o respeito por pessoas, por diferenças por outras culturas, onde os outros modos de entender o mundo possam ser relevantemente enriquecedores. Dessa forma, precisamos pensar em um currículo que atenda menos os interesses do sistema e mais a formação do estudante.

Para aprofundar nossa discussão acerca do sistema vigente, Fávero *et al.* (2023), argumenta que no Brasil a educação tem sido orientada pela ideologia e nota-se que algumas políticas educacionais interferem e ditam o ritmo do trabalho nas escolas. As escolas são consideradas responsáveis por aplicar na prática questões de políticas públicas educacionais, as quais são procedentes de diversas esferas do poder público nacional e de organizações também internacionais.

Os autores destacam ainda que “as políticas educacionais no Brasil são definidas e gerenciadas”, as quais resultam em normas que não asseguram o aprimoramento cultural e científico, algo que deveria ser totalmente ao contrário, pois “as políticas educacionais são

construídas na perspectiva de assegurar e melhorar a qualidade educacional oferecida em um país” (Fávero *et al.*, 2023, p. 15).

Morin (2019), aborda a urgência e a importância da fraternidade como um valor essencial para resistir à crueldade e aos desafios do mundo contemporâneo e nos leva a compreender que esses princípios, colocados como esperança no coração dos menos abastados, como a perspectiva de uma sociedade mais justa e mais democrática, está sendo no século XXI, um sonho inalcançável. A humanidade está sofrendo a sofisticação da barbárie com o uso do conhecimento para outros fins e hoje temos que suportar a grande individualidade de pessoas que se renderam ao neoliberalismo e sua dominação.

Existem muitas lutas dentro da educação nesse sentido, entretanto é preciso ter consciência que diante de um jogo desigual de poder, pessoas e movimentos sociais muitas vezes acabam desacreditados e sucumbem. Vamos mostrar agora um exemplo claro e pontual de silenciamento e exclusão que pode ser recuperado através de uma educação com fins humanísticos e democráticos.

A região em estudo “Oeste de Santa Catarina”, onde está localizada a escola em que colhemos os dados para análise, a Escola de Educação Básica Padre Nóbrega, de Luzerna/SC, foi palco de massacres das populações caboclas e dos remanescentes indígenas e negros, a partir da guerra do contestado que ocorreu entre 1912 a 1916, quando da colonização do território nacional brasileiro, o que ocasionou a quase extinção dessas populações.

Esses grupos, posseiros das terras que viveram nas terras desde sempre, os poucos que sobraram, sofrem por algo ainda mais cruel: terem sido tirados de suas moradias, de suas raízes e de suas línguas, embrenhando-se no mato com frio, com fome e com medo e de lá só saíram para negarem as suas raízes, por vergonha e por medo da discriminação para com eles e com seus descendentes.

Essas histórias foram silenciadas por interesses, primeiramente políticos, que lutavam pelo “branqueamento da população” com a vinda dos imigrantes e o suposto progresso trazido pela estrada de ferro. Essas histórias na maioria das vezes, negadas ou apagadas, até mesmo por negação, correm o risco de deixarem de existir (na memória de um povo), pois não estão refletidas nos livros didáticos ou no debate socioeducativo.

A economia criativa, descrita aqui como uma possibilidade no ensino médio, tem como intuito, sensibilizar-se com essas populações negligenciadas, pesquisar, conhecer e transformar essas histórias não contadas em arte fazendo com que um maior número de pessoas passem também a conhecer e a valorizar sua própria cultura através de músicas, danças, performances, peças teatrais, fotografias e outras possíveis formas de arte, usando a

arte para democratizar o acesso ao saber e sustentar a democracia que Nussbaum focaliza em suas diferentes obras.

Visto por esse viés, os estudantes através das atividades de economia criativa poderiam se empoderar de transformação, de geração de impacto social e futuramente de obtenção de recursos próprios para os seus projetos. Porém, os currículos trabalham as atividades relacionadas a este campo, ainda sobre a perspectiva de mercado, de forma fragmentada, e por mais que as concepções sobre as atividades ligadas a arte, tenham mudado os seus conceitos, o que vemos não é a mobilização para essas questões, mas o reforçamento da exclusão dos grupos artísticos, fica cada vez mais visível.

O trabalho escolar ainda é competitivo, e banaliza as atividades ligadas às humanidades, tendo olhar na maioria das vezes para uma formação apenas para o mercado com disciplinas que fomam para essa área e reduz as outras.

O organização do currículo precisa de redirecionamentos que passam pela vontade política, que olhe para ele com a vontade de uma formação, com bases no conhecimento, no capital intelectual, na colaboração, retirando da escola a educação com intuito empregatício, mas com a preparação para o cidadão que queremos para o futuro, empático, colaborativo, qualificado através da prática e da reflexão e que vem de encontro com a perspectiva de formação democrática.

Quando Freire (1987) realça sobre a “educação bancária”, ele faz alusão a uma educação “na qual os estudantes são vistos como recipientes iguais e vazios a serem preenchidos, sem história, sem memória”. Ele propõe uma educação libertadora, que reconhece a individualidade, a historicidade e a capacidade crítica dos sujeitos. É nesse domínio que fazemos nossas considerações acerca de uma educação realmente emancipadora, compreendendo a abrangência da atividade criativa.

Laval (2019), vai ao encontro a esse pensamento, ao ditar um concreto paralelo com a crítica freiriana da educação bancária, onde como apontado por Freire (1987), o modelo tradicional de depositar conhecimentos aliena o estudante e impede sua autonomia e criatividade e tanto para Laval quanto para Freire e Nussbaum, a educação deve ser uma prática de liberdade e emancipação. Ambos, rejeitam a visão tecnocrática que reduz o estudante a um mero usuário e defendem uma pedagogia dialógica que fomente a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos sujeitos, rompendo com o ensino padronizado.

Nessa conjuntura, levamos em consideração que a escola, não é um banco em que se deposita informações e não pode ser tratada como tal. Mantendo os diálogos com Nussbaum,

sugerimos uma concepção de educação mais humanizadora para a formação cidadã e que não se apresenta nos currículos.

Para a autora, os sistemas educacionais têm sido capturados por uma racionalidade utilitarista e economicista que ameaça as bases da democracia, na medida em que desvaloriza as capacidades humanas essenciais à convivência ética, como a empatia, a imaginação e o pensamento crítico. Ao defender uma educação orientada para o cultivo da sensibilidade e da reflexão, Nussbaum (2015) aproxima-se das proposições de Freire e Laval, ao insistir que os estudantes devem ser formados como sujeitos plenos, capazes de compreender a si mesmos e aos outros, de deliberar sobre o bem comum e de resistir a formas sutis de desumanização.

Percebemos a partir da colocações feitas pelos autores, que as políticas educacionais têm urgência de mudança e a escola precisa chegar a ter condições mínimas para promover o bem-estar dos jovens. A governabilidade e os agentes educacionais precisam ser lançados em uma experiência de transformações, porque sujeitos fixos não decifram novas incógnitas, apenas narram a si mesmos e os governantes precisam ver-se como agentes de mudança social para que não repitam velhos costumes e não atendam apenas a uma parcela da população.

Diante do exposto, podemos perceber a partir do percurso pela educação, que as teorias citadas reivindicam uma escola que atenda aos interesses sociais e culturais dos estudantes, não apenas às demandas do mercado, que possa trabalhar com seres individuais, com seus valores, suas particularidades e sua historicidade, que carregada de simbologias, tende a ser apagada quando os educandos são tratados como uma classe homogênea, dotada das mesmas significações ou como banco de depósito de conhecimento, sob a ótica freiriana.

Portanto, quando se fala em escola, é fundamental considerarmos também a sua gestão, que deveria estar intimamente alinhada aos educandos e seus educadores, para que juntos consigam construir um planejamento em benefício da instituição escolar, de si mesmos e de toda comunidade, privilegiando além do aprofundamento das matérias específicas, suas experiências, particularidades e habilidades. Desse modo, estudantes e educadores serão levados a uma atmosfera de pertencimento, nutrindo sentimentos de paixão pela educação e pelos espaços educativos, que deram lugar à visão de obrigação, de cumprimento a norma social padronizada presente em muitos espaços escolares.

Ao olhamos para números recentes de evasão e fracasso escolar, nos colocamos a questionar se essa atmosfera de pertencimento está realmente sendo construída. Talvez, para muitos estudantes, a escola não tenha mais o mesmo significado e o que os jovens precisam é encontrar sua identidade, pertencer a algum lugar, ver significado na jornada educativa, de modo que estar ali significa poder fazer de uma comunidade onde ela ou ele possam se

expressar, brincar, reprender, por meio das muitas vozes que emanam de dentro das instituições de ensino.

A escola vem pouco a pouco perdendo os seus sentidos elementares, entre eles o sentido estético da educação, conforme argumenta Nussbaum (2015). A redução da educação à lógica econômica compromete a formação humana e cidadã, apagando o espaço das humanidades, da sensibilidade e da imaginação. Da mesma forma, Greene (1995), reforça que é pela via da estética e da imaginação que a escola pode promover experiências significativas e emancipatórias.

Biesta (2006), denuncia a “pedagogia centrada em resultados” e convoca uma educação voltada à formação subjetiva e relacional, voltada ao processo de construção da identidade e do sentido de si mesmo, influenciada pelas relações interpessoais na construção dessa subjetividade.

Esses autores ajudam a compreender como o sentido estético que Nussbaum propõe, pode ser resgatado como resistência à lógica neoliberal, que tende a transformar a escola em fábrica de sujeitos produtivos, mas esvaziados de sensibilidade e reflexão.

Ainda em sintonia com essa crítica, Biesta (2006), Greene (1995), também destaca que a educação escolar deve ir além da aprendizagem funcional, promovendo uma formação que permita ao sujeito se tornar alguém, com voz própria, capaz de agir no mundo de maneira ética e responsável ele argumenta que é por meio da imaginação e da arte que se ampliam as possibilidades de percepção, de reflexão e de transformação social, uma vez que a experiência estética permite que os estudantes se vejam como agentes criadores e não apenas como consumidores de conteúdo.

As obras privilegiam que o ensino-aprendizado deve dar possibilidades para o trabalho com outras dimensões humanas, como a sensibilidade, a arte, a cultura, olhando para as expressões das mais variadas formas, para que a partir desses conceitos e práticas, os educandos possam ter empatia, ressignificando os sentidos, as percepções e o modo com que olham para o seu redor e uns para com os outros, se reconheçam e se valorizem.

A questão da desintegração das identidades, dos grupos minoritários e da formação de identidades próprias é mais uma vez aqui mencionada por Hall (2006, p. 69) quando se ancora no pensamento que enfatiza que “as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural” e do “pós-moderno global”.

Significa dizer também que as instituições escolares estão sendo reforçadas pela globalização, pela tecnologia, pelo comportamento de massa e pela aplicação das atividades relacionadas à arte e que esta forma desencadeia uma série de problemas e o silenciamento de

algumas vozes quando as pessoas já não se reconhecem como pertencentes aos grupos originários ou não tem poder de representação, estas, muitas vezes, esqueceram da sua própria historicidade, suas origens, suas raízes e isso acontece, na maioria dos casos, por vontade política de cumprir as metas do neoliberalismo e apagar histórias menos importantes aos olhos do capital e esta questão tem um embate muito grande no que tange à manutenção da democracia.

Começar a dar voz aos sujeitos da escola para construir uma consciência política que olhe para as singularidades nos mostre um caminho para a sensibilidade, uma vez que eles já estão lá há muito tempo, olhando sempre para as mesmas coisas, repetindo sempre os mesmos costumes, transformando-se à medida que o poder lhes corrompe.

As poucas lutas e resistências que surgem em diferentes espaços escolares ou comunitários são manifestações de uma riqueza social muito grande que precisam ser reconhecidas e valorizadas, mas essas iniciativas precisam passar pelos sistemas de governo e construir novas formas de governança é fundamental para que nos organizemos a fim de criar espaços de diálogo e participação que permitam a construção de políticas públicas mais justas. Entendemos que esse espaço para iniciar nosso debate é a escola.

Nesse sentido, compreender a história para poder olhar para a escola e suas particularidades e discutir a significância desde seus contextos internos até âmbitos maiores, sob o objetivo de manter viva as noções de sensibilidade, criatividade e criticidade, como motores do ser humano social é um dos nossos propósitos.

Notamos em algumas instituições que as tomadas de decisões por parte de alguns educadores e também alguns estudantes, aumentam a ansiedade que parece ser comum entre muitos deles, principalmente entre os jovens, alguns, indefesos e indecisos, com suas consciências éticas individuais equivocadas, que se tornam com o passar do tempo em consciências coletivas, passam adiante o discurso da culpa que recai sobre eles de forma esmagadora. A meritocracia faz muitos pensarem que os excluídos, os diferentes, os que não têm oportunidades são os fracassados e onde os mais fortes, como canibais devoram os mais fracos.

Bourdieu e Passeron (2023), ainda contribuem desvelando essa lógica ao criticar a promessa de democratização e meritocracia escolar e ao expor como a escola nos tempos atuais tende a reproduzir desigualdades sociais através da violência simbólica e da imposição de um capital cultural dominante.

Arroyo (2013), colabora, quando defende que a criatividade do professor, apesar de todos os avanços no processo de aprendizagem dos seus estudantes, esbarra em muitas

limitações. Ele afirma que o currículo não é neutro, mas sim um território político, disputado por diferentes interesses sociais, econômicos e culturais propondo que a docência vai além do ensinar conteúdos, é também educar seres humanos em suas realidades sociais. O autor também defende a articulação entre identidade docente e identidade educadora e reflete sobre as práticas inventivas de professores, sejam elas oficinas, projetos, temas geradores, que são formas de resistência ao currículo oficial normatizado e nivelador, além de denunciar a invisibilidade das trajetórias, saberes e lutas dos professores nos currículos de formação e nas políticas públicas.

Defendemos, portanto, que as políticas educacionais devem acontecer nem que para isso precisemos fazer o que o autor nos convoca nessa obra, tomar partido e politicar o espaço da escola reivindicando o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e sociais, que chegam à escola com suas marcas de vida, saberes e culturas pré-estabelecidas e que devem ser consideradas.

Para o autor, as identidades docentes vêm sendo moldadas por uma lógica de controle técnico e de produtividade, o que sufoca a criatividade e a autoria profissional. O texto também denuncia o esvaziamento das identidades docentes e a tentativa histórica de reduzir o professor a mero executor de tarefas pré-definidas, descolado da complexidade humana que habita a sala de aula.

Assim como os autores aqui mencionados, Arroyo, denuncia o currículo pautado na lógica neoliberal de competências e avaliações externas padronizadas salientando que os currículos são construções sociais historicamente moldadas por interesses hegemônicos que refletem relações de poder, ao definirem quais saberes são considerados legítimos e, portanto, merecem estar presentes na formação dos sujeitos.

Quando falamos ao longo do nosso texto que a exclusão de experiências e culturas populares, saberes indígenas, afro-brasileiros, saberes do campo ou mesmo da vivência docente revela um currículo que funciona como instrumento de silenciamento e normatização. Encontramos nesse autor a afirmação de que as grades curriculares têm cumprido dupla função que é proteger conhecimentos legitimados e impedir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos. Dessa forma, o currículo não apenas seleciona saberes, mas nega certos sujeitos, reproduzindo as desigualdades sociais.

Podemos inferir, a partir dessa obra, que a consciência construída sob a lógica restritiva do currículo tende a produzir jovens frequentemente frustrados e adoecidos, incapazes de identificar com clareza os rumos a seguir. Atribuir responsabilidades à ordem institucional, aos profissionais da educação ou mesmo aos próprios estudantes tem sido uma

estratégia amplamente utilizada pelos grupos dominantes, por meio de mecanismos de ranqueamento, classificações e exigências de produtividade, como já mencionado.

Entretanto, no âmago do trabalho educacional, observa-se, por vezes, apenas o predomínio do delírio, da burocracia, da violência e da destruição das essências humanas, que poderiam constituir a base do enriquecimento dos espaços escolares. Nesse contexto, prevalece a lógica da homogeneização, na qual aqueles que não se encaixam ou não pensam de maneira uniforme acabam, em grande medida, sendo deliberadamente excluídos.

Quanto à individualidade do educador e do estudante, a escola em linhas gerais, na maioria das vezes não cria estratégias para potencializar esses sentimentos tornando os estudantes seres massificados subordinando-os silenciosamente, veladamente através de discursos tiranizados e bem elaborados que os convencem.

O que se vê em muitas atividades ligadas às instituições, são em algumas situações cobranças que não deveriam estar na essência da escola, enquanto isso, a educação por vezes e, principalmente no Brasil, segue sendo, jesuiticamente, um amontoado de cadeiras e carteiras enfileiradas com seres “desumanos” sentados nelas e que não querem ouvir mais tantos disparates, conversas, aconselhamentos e conteúdo, que algumas vezes nem fazem parte da sua vida e não vem ao encontro das suas necessidades. Muitos não gostam mais da escola, uma vez que ela não lhes proporciona o mínimo suficiente para o que precisam na vida.

No que se refere aos educadores, muitos vêm adoecendo, e esse processo tem sido tratado como um problema de ordem individual, quando, na realidade, deveria ser compreendido e enfrentado como uma questão coletiva. Nesse cenário, observa-se que permanecem atuando em instituições em colapso, como destacam os estudos sobre educação e neoliberalismo de Fávero, Costa e Centenaro (2019). O trabalho docente tem sido gradativamente sucateado, enquanto as avaliações em larga escala produzem narrativas sobre a suposta falta de qualidade do ensino público, legitimando a expansão da iniciativa privada. O agravante, contudo, é que grande parte dos profissionais da docência não consegue perceber plenamente tais processos.

4 A ECONOMIA CRIATIVA NO BRASIL, SANTA CATARINA E LUZERNA: DISPUTAS DE SENTIDO E CONTRADIÇÕES FORMATIVAS

Analisar os entraves a serem superados na formação do ensino médio no que tange às questões da arte, da efetividade e da sensibilidade nunca foi tarefa fácil, principalmente levando em conta o seu percurso na história dos currículos escolares. Se de um lado temos perspectivas de potencialidades a serem trabalhadas, por outro, temos os governos de diferentes ideologias, o neoliberalismo e o mercado global que suprimem essas potencialidades em busca de ganhos maiores, tornando o sujeito muitas vezes refém de atividades.

A condição do trabalho a partir da ideia da arte, contrariamente ao bem estar e ao pertencimento adoece e escraviza grande parte da população que inconscientemente é treinada para a manutenção do capitalismo.

A nossa proposta procura um parecer mais claro sobre os meios a serem utilizados para minimizar os efeitos de uma educação em economia criativa na qual está sendo levada a ideia de exploração, competição e riscos antidemocráticos, retrocedendo à instrumentalização, o que seria para trabalhar com inclusão, integração e colaboração.

Para entendermos sobre como se dá a economia criativa no Brasil vamos conhecer um pouco da sua trajetória.

O Ministério da Cultura (MinC), responsável pelas políticas de economia criativa, foi criado em 15 de março de 1985, por meio do Decreto nº 91.144, pelo presidente da República José Sarney, uma vez que antes as atribuições desta pasta eram de autoridade do Ministério da Educação, o qual de 1953 a 1985 chamava-se Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Celso Furtado, o primeiro ministro da cultura do Brasil, foi o grande responsável pela estruturação e consolidação do Ministério. Durante a sua gestão, foi idealizada uma política pública de cultura que a compreende no seu sentido amplo pautada na qualidade de vida dos cidadãos, com políticas públicas que davam abertura à democratização.

O governo Collor de Mello, que veio a seguir, foi marcado pela instabilidade institucional da política brasileira que repercutia diretamente no Ministério da Cultura e nas suas funções. O então presidente desfez as leis de incentivo e extinguiu o próprio Ministério da Cultura (Salgado, 2020).

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse como presidente e com o cargo de Ministro da Cultura sendo ocupado por Gilberto Gil teve sua mais alta transformação, com a

instituição de políticas públicas voltadas para projetos que ampliaram muito a visão de acesso a bens culturais, com a formação de conselhos de políticas públicas que davam ao cidadão a possibilidade de participação.

No governo de Temer em 2016, a troca de ministros é quase que uma constante, e em menos de um ano, a pasta foi extinta e algumas atividades redirecionadas para outras pastas a exemplo da reincoração ao Ministério da Educação sob comando de Roberto Freire.

Quando estamos diante de crises democráticas ou passando por reformas estruturais que seguem o sistema neoliberal, temos como consequência o desmonte das políticas sociais e o agravamento das condições sociais por meio de governos que veem nesses segmentos uma ameaça aos seus ideais. Foi o que aconteceu com o MinC durante toda a sua trajetória. Uma trajetória de fechamentos, extinções e ressurgimentos praticamente das cinzas, um sistema jovem que já sofreu tantos colapsos, Mazui; Erdelyi (2018), argumentam ainda que “no governo de Temer, com a pasta sendo extinta e logo depois reativada, com atuação de três ministros diferentes, as estratégias, representaram um desmonte, com o MinC”.

Mais tarde, ao ser eleito presidente, Jair Messias Bolsonaro, anunciou a extinção do Ministério da Cultura, pela Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019, publicada em edição especial do Diário Oficial da União, sendo que a área cultural passou a ser responsabilidade da Secretaria Especial de Cultura, dentro do Ministério da Cidadania. A extinção deixou a classe artística e muitos estados desassistidos até 2023.

Quando Luiz Inácio Lula da Silva, assume novamente reconstrói o Ministério da Cultura do Brasil e acrescenta a Secretaria de Economia Criativa com a Lei que regulamenta o Sistema Nacional de Cultura (SNC), Lei nº 14.835, de 4 de abril de 2024, instituindo o seu Marco Regulatório para garantia dos direitos culturais, organizado em regime de colaboração entre os entes federativos para gestão conjunta das políticas públicas de cultura.

Essa regulamentação nos leva a crer (novamente) que os governos conservadores na sua maioria no Brasil, são contrários às políticas culturais por proporcionar à sociedade o poder do entendimento através da reflexão e usam o poder para retroceder com as políticas culturais a fim de manter a sua hegemonia.

Existe a dificuldade na forma com que a cultura e, consequentemente, a educação se organizam para a formação da consciência criativa no Brasil, na maioria das suas esferas sociais, repercutindo também nas escolas, assim sendo, faz com que os grupos formados se articulem insuficientemente no desenvolvimento dos seus projetos. Em algumas instituições apesar dessa desarticulação, as iniciativas existentes, contrariando os princípios de educação para a sensibilidade.

Um aspecto fundamental que consideramos trabalhar no contexto brasileiro é a dimensão da territorialidade⁴, principalmente quando levamos em conta o que esse território trazia antes de sua colonização em se tratando de culturas, costumes, arte e religião.

Segundo Taylor (2013), o setor da economia criativa vem ganhando importância como uma questão profundamente ligada ao imaginário da política regional, tornando-se uma temática de destaque no debate acadêmico internacional ao longo dos últimos anos. É por essa razão que tratamos da territorialidade como um aspecto relevante dentro de tal contexto, destacando que tais indústrias tendem a se organizar em aglomerações produtivas dentro de seus próprios territórios, beneficiando-se de sua proximidade por intermédio de simbolismos, reduções de custos, melhorias de qualidade, partilha de força de trabalho e de informação, além de se depararem com um forte potencial para a inovação, devido à concentração espacial dos recursos produtivos.

Podemos constatar essas realidades no cotidiano da cultura local, nas quais essas formações de rede de contatos têm levado a avanços significativos como a parceria na construção de projetos, *workshops* e outras atividades inerentes ao setor e mesmo que a rotatividade dos profissionais ainda seja alta, essas demandas têm sido sanadas pelo início da articulação entre sociedade civil e também pelos órgãos governamentais.

Em muitos estados e cidades, as escolas, assim como os espaços culturais, estão esvaziadas de significações, sem perceber que valorizar o território, que é o local em que as pessoas vivem e que tem uma historicidade, desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento global do sujeito e consequentemente econômico e as produções provenientes deste lugar carregam consigo peculiaridades únicas de cada comunidade e resultam na criação de identidades e produtos genuínos e autênticos que podem se destacar em redes tanto formais quanto informais e ao envolver esforços individuais ou coletivos para elevar suas competências e habilidades técnicas, a produção alcança um alto valor simbólico.

Na maioria das vezes essa singularidade, é suprimida pelo mercado vigente, pela ideologia do capital, pela massificação da indústria e dos bens produzidos em escala, sem particularidades, sem significados e sem alma.

No que se refere à valorização da cultura brasileira, observa-se um avanço significativo. De acordo com Oliveira, Araújo e Silva (2013), um estudo realizado pelo IPEA estimou que a economia criativa formal representa entre 1,2% e 2% do Produto Interno Bruto

⁴A territorialidade, em termos gerais, refere-se à relação que um grupo social estabelece com um espaço, manifestando-se através de ações, práticas e significados que conferem sentido e valor a esse território. É um processo dinâmico e multifacetado, resultado da interação entre o homem e o ambiente, influenciado por fatores econômicos, políticos e culturais.

(PIB) brasileiro, correspondendo a aproximadamente 2% da mão de obra e 2,5% da massa salarial formal. Ademais, constatou-se que os trabalhadores inseridos nesse setor recebem remunerações superiores e apresentam maior nível de escolaridade em comparação à média nacional.

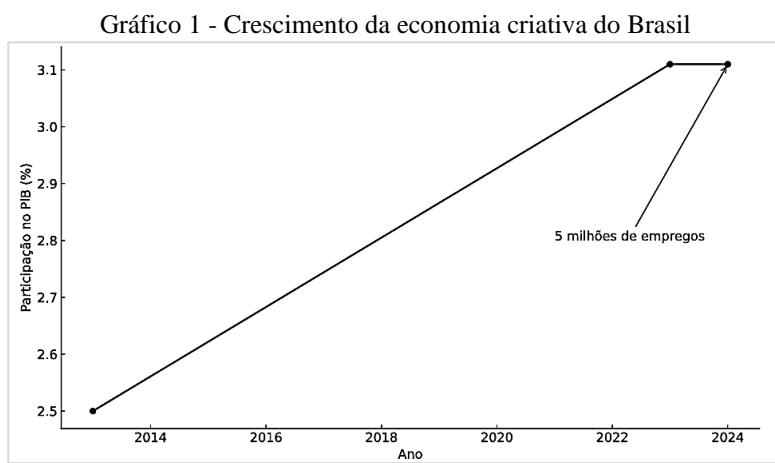
Contudo, a informalidade do trabalho criativo ganha espaço dos debates, constatando que apesar do aumento na demanda, a precarização do trabalho artístico e criativo ainda é um fator preocupante mesmo a o falarmos de um campo relativamente novo no Brasil, com pouco mais de 20 anos.

No ano de 2025, as pesquisas relacionadas à criação, organização, sistematização e gestão de processos nas artes, juntamente com as práticas e processos de mediação estão sendo disseminados mais fortemente, através de estratégias sociais e da pequena, porém significativa articulação da classe artística, com incentivo do governo federal, a fim de dar visibilidade à produção cultural brasileira e democratizar os conteúdos e que acontece nas capitais em uma velocidade maior sendo que no interior do país, estão com essas demandas ainda em fase primária de desenvolvimento e com o acesso à formação quase inexistente e isso resulta em um cenário no qual segmentos da população ficam desassistidos e apesar de possuir talentos significativos, na maioria das vezes, não são reconhecidos devido também a ausência de políticas públicas eficazes e até mesmo, estudos mal direcionados e com esta realidade, já encontramos a desigualdade de acesso que é um fator que prejudica enormemente as atividades relacionadas a este campo social.

Se o acesso não é possível pelas políticas públicas que temos, é considerável que pensemos na possibilidade de transformá-la em uma política educacional na rede pública para que esse acesso também seja mais democrático para ampliar o entendimento sobre a dimensão criativa que possibilitará a criação de produtos e serviços inerentes à criatividade, contribuindo para o bem-estar tanto daqueles que desenvolvem e criam esses produtos, quanto daqueles que os adquirem, proporcionando a sensação de pertencimento e territorialidade por estarem desenvolvendo produtos da sua realidade cultural (Lima, 2018), dentro de uma perspectiva que foge à visão mercantilista da economia criativa.

Não se trata de formar empreendedores dentro da escola mas sim de possibilitar o conhecimento capaz de criar uma consciência nos estudantes para a valorização do espaço da cultura e da arte e das atividades interligadas, dando a ela visibilidade para que no futuro, estes estudantes possam trabalhar de forma mais justa e mais sensível que possibilite um olhar mais humano diante, seja do trabalho que desemperarão ou nas relações que travarão ao longo da vida.

Em 2024, após a reestruturação do MinC depois do seu desmanche, a política cultural brasileira cresceu e ganhou visibilidade. Margareth Menezes, ministra da cultura do Brasil, em seu discurso no dia em que o presidente Luiz Inácio Lula Da Silva instituiu o Marco Regulatório, salientou a importância do setor cultural para a manutenção da democracia, comentando que o setor atualmente emprega diretamente 5 milhões de brasileiros que trabalham nas indústrias da cultura criativa, representando, assim, 3,11% do produto interno bruto brasileiro (Canal Gov, 2024).



Através desses dados, de 2014 a 2024, pode-se notar o exponencial crescimento da economia criativa do Brasil, no PIB brasileiro que passa de 2,5% para 3,11%.

Conforme Fernandes (2023), vários são os profissionais envolvidos na economia criativa, sendo que este setor até 2030 pretende criar um milhão de novos empregos. Esses dados são levantados pelo Observatório Nacional da Indústria (ONI), pelo núcleo de inteligência e análise de dados da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Conforme o Observatório, a expectativa é de que um a cada quatro novos empregos criados nos próximos anos seja em setores e ocupações da economia criativa, sendo que no emprego criativo, o crescimento será de 13,5% até 2030, ou seja, a estimativa é que até 2030, o total de trabalhadores na área deve subir para 8,4 milhões, comparado a 4,2% nos demais setores.

Já de acordo com o documentário sobre o “Prêmio Brasil Criativo”⁵, da Rede Brasil Criativo (2020), os agentes culturais de diversas linguagens se manifestaram e um deles argumentou que: “O brasileiro é conhecido pela sua capacidade de gerar valor através da arte,

⁵ O Prêmio Brasil Criativo, é uma iniciativa brasileira criada pelo povo brasileiro e premiou projetos como “O Acervo da laje de sabedoria popular”, O projeto Giulia para surdos e mudos. O projeto escuta, de pessoas contando suas histórias.

gerar valor através da criação, gerar valor através da interação humana”. O outro entrevistado salienta: “Você não precisa necessariamente ter acesso econômico para conseguir gerar coisas extremamente tangíveis para o ser humano. A gente não quer ser reconhecido só pela vulnerabilidade, queremos gerar encontros”.

No evento de sanção do projeto que garante direitos culturais - Lei que regulamenta o Sistema Nacional de Cultura (SNC), a secretária dos Comitês de Cultura do MinC⁶, Roberta Martins, reafirmou que a indústria cultural vem crescendo gradativamente desde 2005, quando se iniciou o processo da instauração do Sistema Nacional de Cultura (SNC) e teve um impulso maior nos últimos anos, dada a quantidade de pessoas que estão trabalhando no setor (Canal Gov, 2024).

Em 2025, o setor cultural ainda se mantém por iniciativas próprias de autos sustentação, e por uma variedade de instrumentos de fomento que estimulam a produção cultural e artística, entre eles a Lei Rouanet, a Lei Aldir Blanc, e a Lei Paulo Gustavo, que são incentivos federais e algumas permitem a dedução de parte dos investimentos em projetos culturais do imposto de renda de pessoas jurídicas por meio de captação de recursos.

Uma importante lei é a do Audiovisual, Lei nº 8685/1993, que tem como objetivo estimular a produção nacional de filmes e programas de televisão e oferece incentivos fiscais e fundos específicos que possibilitam o desenvolvimento de obras que contribuem para a diversidade e a representatividade da cultura brasileira nas telas. Os editais públicos lançados por órgãos governamentais desempenham um papel importante na manutenção da cultura ao financiar projetos culturais em diversas áreas proporcionando oportunidades para artistas e criadores que muitas vezes enfrentam dificuldades em obter recursos financeiros (Brasil, 1993).

Uma das possibilidades é o financiamento coletivo que também se destaca como uma alternativa inovadora, utilizando plataformas *online* que permitem que projetos culturais busquem recursos diretamente. Esse modelo democratiza o acesso ao financiamento e proporciona a conexão entre criadores e produtores, permitindo que os mesmos se sintam parte do processo.

Outra forma de incentivo são as incubadoras e aceleradoras, criadas pela Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 - Lei de Inovação, são espaços fundamentais para o fortalecimento da economia criativa, oferecendo suporte especializado por meio de mentoria com a visibilidade que as atividades vêm alcançando. As parcerias público-privadas se

⁶ O Evento, é um marco para as políticas nacionais de incentivo à cultura brasileira.

mostram eficazes na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento em que a união de esforços se mostra parte importante nesse processo de construção (Brasil, 2004).

As parcerias entre governo, empresas privadas e setores da educação podem gerar projetos inovadores que não apenas fomentam a criatividade, mas também geram impactos sociais e econômicos significativos. A construção de infraestrutura adequada e a oferta de serviços direcionados são cruciais para garantir que os talentos emergentes encontrem condições favoráveis para prosperar nesse cenário dinâmico e em constante evolução.

Notamos que apesar da classe artística enfrentar dificuldades em obter recursos financeiros, a luta está apenas começando por se tratar de um conceito relativamente novo e com ideais de extrema importância reflexiva que estão sendo bem articulados pela classe das artes e das culturas e ainda não foi reconhecida pela educação de um modo geral.

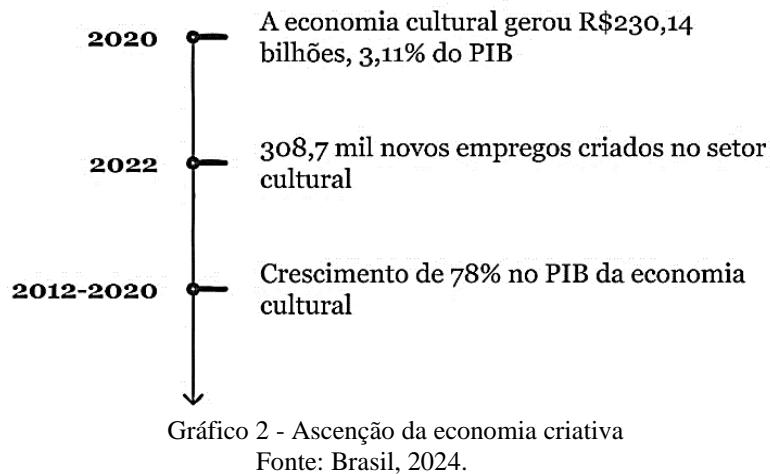
Todos os incentivos e projetos a nível Federal, Estadual e Municipal, perpassam pelas políticas públicas e sua formação se dá através de objetivos e estratégias de atuação e alocação dos recursos através de um conjunto de decisões situacionais, estratégicas e entendimentos acerca do objeto de estudo e no que se refere ao entendimento, ainda caminhamos a passos muitos lentos quando falamos em conceito de economia criativa sob os preceitos da classe artística e principalmente do Ministério da Cultura do Brasil.

Como já salientado, a informalidade no setor permanece significativa, tanto no Brasil quanto em outros países. Um exemplo internacional pode ser observado no relatório do Fundo Nacional para a Ciência, Tecnologia e Artes do Reino Unido, que confirma haver mais profissionais criativos atuando fora das indústrias criativas do que dentro delas (Newbigin, 2010). Isso indica que centenas de milhares de pessoas desenvolvem atividades criativas em contextos informais, devido, em grande parte, à ausência de organização setorial, o que dificulta sobremaneira a produção de estatísticas confiáveis. No Brasil, a situação não é distinta: os valores arrecadados ainda correspondem a uma fração relativamente pequena do PIB nacional, também pela carência de dados referentes à indústria informal. Embora o crescimento do setor nos últimos anos tenha sido expressivo, o cenário ainda apresenta inúmeros desafios, entre os quais se destacam a informalidade predominante, a ausência de políticas públicas específicas e as dificuldades de acesso ao crédito - fatores que precisam ser superados para que o setor se expanda de forma sustentável.

Uma comparação importante pode ser feita, segundo os dados retirados do site do Ministério da Cultura em 2024:

Um levantamento feito pela Fundação Getúlio Vargas, indica que a cada R\$ 1 investido da cultura no estado do RJ, houve movimentação econômica de R\$ 6,52, ou seja, um ganho de 552%. A pesquisa foi feita a partir da análise de movimentação financeira ocasionada pela disponibilização, pela União, por meio da Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar nº 195/2022), de R\$ 139 milhões para projetos de cultura no estado do Rio de Janeiro, que geraram um impacto de R\$ 852,2 milhões para a economia local (Brasil, 2024).

Ainda relacionado à economia da cultura e às indústrias criativas, o Ministério da Cultura do Brasil, por meio do relatório do Observatório Itaú Cultural, constatou que:



Em 2020, a economia da cultura e das indústrias criativas do Brasil movimentou R\$230,14 bilhões, equivalente a 3,11% do Produto Interno Bruto (PIB), superando o índice da indústria automobilística (2,1%). Em 2022, o setor gerou 308,7 mil novos postos de trabalho em comparação com 2021. Em 2020 existiam mais de 130 mil empresas de cultura e indústrias criativas em atividade no país, responsáveis por 2,4% das exportações líquidas do Brasil. Entre 2012 e 2020, o PIB da Economia da Cultura e das Indústrias Criativas (ECIC) cresceu 78%, enquanto a economia total do país subiu 55%, conforme dados do Observatório Itaú Cultural (Brasil, 2024).

O Observatório Nacional da Indústria (ONI), núcleo de inteligência e análise de dados da Confederação Nacional da Indústria (CNI), prevê que um milhão de novos empregos serão gerados pela economia criativa até 2030, elevando a atual participação no PIB. Em 2023, a economia criativa empregava 7,4 milhões de trabalhadores no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD contínua) do IBGE. Esse volume pode subir para 8,4 milhões em 2030 (Brasil, 2024).

Mesquita (2024), considera a economia criativa como um meio que conduz inúmeras redes de profissionais criativos, os quais originam produtos simbólicos com valor agregado e causa impacto na sociedade. Além disso, ela corresponde às dinâmicas de criação, produção,

divulgação, distribuição e consumo de setores produtivos, que são sempre fundamentados na cultura e na criatividade.

Diante disso, a economia criativa no Brasil representa 3,1% do Produto Interno Bruto (PIB) e possui força de trabalho perto dos 7%, com mais de 130 mil empresas de cultura e indústrias criativas em atividade no país, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Observatório Itaú Cultural.

De acordo com Florida (2002), a dinâmica tecnológica contemporânea, o conhecimento dos programas de incentivo, e a difusão de pesquisas sobre o panorama da economia criativa no Brasil tendem a crescer e impulsionar exponencialmente a criação de novos produtos e serviços, como mídias eletrônicas, *softwares*, *designs* e bens culturais nas mais diferentes formas. Essa transformação reconfigura a estrutura do mercado de trabalho, demandando tanto mão de obra altamente qualificada como na indústria computacional, como para os profissionais com expertise em áreas como artesanato e artes cênicas, aumentando os índices e os investimentos no setor.

A pesquisa feita por Florida (2002), tem relevância no que se refere às estatísticas de sucessos do setor e mesmo não atentando para os setores educacionais o autor, faz um levantamento do potencial deste setor para a economia o que nos dá subsídios de análises para que pensemos na possibilidade de trabalhar as atividades oriundas deste campo dentro da educação na visão de Martha Nussbaum, aliada a uma visão cosmopolita de justiça social e de capacidades humanas muito dissemelhante ao que os currículos escolares apresentam como proposta e que estão desvirtuando toda uma proposta que leve em sua essência, a tentativa de humanização.

Quanto ao perfil dos trabalhadores da economia criativa, Souza (2017) em seu estudo analisa que os trabalhadores da economia criativa no território nacional têm se destacado por seu elevado nível de escolaridade, geralmente superior ao de profissionais de outros setores, isso justifica o capital cultural necessário e a criatividade empenhada para fazer tais atividades. O trabalhador da economia criativa precisa necessariamente ter conhecimento em diversas áreas e dar conta de transformar esse conhecimento em produto cultural e esta é outra aresta de acesso, uma vez que os profissionais capacitados procuram centros maiores e com mais possibilidades fazendo com que as áreas periféricas e o interior do país estejam desamparados.

Essas características de capacidade e intelectualidade necessárias às atividades se devem à exigência de criatividade, inovação e habilidades técnicas específicas, que por vezes requerem formação em diferentes áreas como artes nas suas variadas formas, tecnologia e

comunicação onde a renda desses profissionais é bastante variada e depende de fatores como o segmento em que atuam, a experiência acumulada e o porte das empresas ou dos projetos que desempenham.

Também salientamos outro aspecto marcante da economia criativa que é a alta rotatividade de seus trabalhadores. Essa dinâmica é impulsionada pela busca constante por novos desafios e pela necessidade de adaptação às rápidas mudanças sociais, além disso, fatores como a procura por melhores remunerações, a atração do trabalho autônomo e a valorização da qualidade de vida levam muitos profissionais a mudarem frequentemente de emprego, fazendo com que esse setor se desenvolva de maneira distinta em relação ao que se considerava “normal” nos trabalhos formais, que hoje os próprios jovens já consideram como “passado”.

Ao compararmos a economia criativa com setores tradicionais como a indústria e o comércio, observamos um contraste interessante. Enquanto os setores tradicionais tendem em algumas áreas a valorizar a experiência e a estabilidade, a economia criativa demanda alta qualificação, formação contínua e adaptabilidade às rápidas mudanças tecnológicas, caracterizado pelo mundo fluído em que vivemos, o que se assemelha a todos os campos criativos e é importante destacar que a economia criativa apresenta um perfil de trabalhadores mais heterogêneo que também enfrenta muitos desafios como a informalidade e a falta de políticas públicas específicas.

A concentração geográfica dos trabalhadores criativos no setor, um fator a ser analisado, está intimamente ligada à localização dos centros urbanos e à infraestrutura disponível. Essa aglomeração é resultado de uma série de fatores que atrai e retém talentos criativos em determinadas regiões, sendo atraídos pelos centros urbanos em busca de melhores oportunidades, como os ecossistemas de inovação que são grandes cidades, as quais oferecem ambientes propícios à inovação, com universidades, centros de pesquisa, incubadoras e aceleradoras, que geram um fluxo constante de ideias e oportunidades.

A crescente demanda por trabalho na economia atual exige profissionais qualificados e especializados, principalmente em setores que valorizam a criatividade, como as indústrias criativas. Estudos indicam que a concentração de profissionais com habilidades cognitivas e criativas é um fator crucial para o desenvolvimento regional e conforme argumenta Golgher (2008, p. 109), “o ponto chave para o crescimento e desenvolvimento de cidades e de regiões seria o aumento na produtividade associado com a aglomeração de capital humano ou de pessoas qualificadas e criativas”.

Uma realidade brasileira que ainda tem muito para ser trabalhada e por isso da possibilidade de pensarmos sua inserção como política educacional, são os fatores que envolvem as redes de contatos, a infraestrutura, o transporte e a comunicação de qualidade que é fundamental para facilitar a mobilidade das produções criativas que ainda não estão disponíveis socialmente e a serviço da população que já existem na escola e são espaços de compartilhamentos de projetos, de diversidade cultural, de escuta que podem estimular a colaboração e a produtividade.

Um dos aspectos importantes que se percebe nos trabalhos realizados com economia criativa, cultura e arte é a questão da qualidade de vida, que incluindo critérios como segurança, educação, saúde e opções de lazer, é um fator fundamental na decisão de onde viver e trabalhar e é aí que as cidades com menor número de habitantes podem ser contempladas e, mesmo estando longe de custos de produção acessíveis, podem lutar por políticas públicas capazes de viabilizar essas condições no interior do país e formar esses profissionais.

No contexto brasileiro, pensar em políticas públicas da educação aliadas à cultura como subsídio de transformação, é refletir sobre a minimização das desigualdades sociais que pode ponderar que a falta delas pode aprofundar ainda mais essas desigualdades, uma vez que a concentração da inovação e o crescimento econômico encontra-se em determinadas áreas, principalmente nas grandes cidades, onde os recursos são maiores. A crescente demanda por espaços urbanos, por parte dos trabalhadores criativos pode levar à gentrificação de áreas periféricas, excluindo os moradores de baixa renda.

Destacamos mais uma vez a complexidade inerente aos processos de políticas públicas inseridas no contexto da economia criativa já que este, além de ser um campo relativamente novo, envolve uma gama muito grande de atividades e ainda é pequeno o entendimento na sua globalidade. Outro aspecto é a presença de múltiplos agentes políticos com objetivos e entendimentos contraditórios e até antagônicos nesse sistema e isso sublinha a necessidade de uma análise mais abrangente e contextualizada para compreender adequadamente as reais necessidades para possíveis tomadas de decisões.

A questão que está em jogo neste estudo é: Em que medida a economia criativa está sendo trabalhada para promover a educação para a sensibilidade no ensino médio? E ainda: Os interesses mercantilistas não estão mais uma vez roubando a cena de uma atividade que era instrumental, se transformou em ideias humanizadores e agora está sendo engolida novamente por um sistema excludente, competitivo e opressor?

Diante de todos esses dados, podemos notar que a cultura no Brasil tem seus avanços e retrocessos, assim como a educação e andam a passos muito lentos e, apesar do reconhecimento da economia criativa como um campo estratégico para o desenvolvimento, sua inserção no cenário brasileiro tem sido marcada por ambivalências significativas, sobretudo quando se busca compreender suas interfaces com a educação pública e com a formação sensível dos sujeitos.

A leitura crítica desse percurso histórico revela que, embora as políticas culturais tenham buscado ampliar o papel da criatividade na vida social e econômica do país, a dimensão formativa da economia criativa segue fragilizada diante das lógicas instrumentais que dominam o discurso da inovação.

Muitas das políticas implementadas desde os anos 2000, ainda que pioneiras, acabaram por consolidar uma concepção de economia criativa vinculada prioritariamente à produtividade, ao empreendedorismo e ao mercado, em detrimento de sua potência como prática cultural, subjetiva e educativa como era o intuito dos artistas que viram nessa atividade, fonte de conhecimento. Nesse processo, o conceito e a criatividade que pretendia mudar os rumos da abrangência que se dá ao conhecimento humano, foi, muitas vezes, reduzido à sua função de manutenção do poder, desvinculando-se de seus fundamentos éticos, estéticos e democráticos. Tal deslocamento representa um risco para os territórios formativos, especialmente quando trabalhados de forma a reproduzir esses comportamentos e ideologias no campo da escola, que passa a reproduzir modelos tecnicistas e competitivos de aprendizagem, incompatíveis com a pluralidade, a imaginação e o cuidado necessários à formação de sujeitos sensíveis e críticos.

Sob essa ótica, é possível identificar uma desarticulação entre as políticas culturais voltadas à economia criativa e as políticas educacionais públicas, sobretudo no que diz respeito à educação básica. Pouco se observa, por exemplo, sobre como essas políticas dialogam com a realidade das juventudes, com os territórios culturais locais e com os desafios enfrentados pela educação estética em tempos de massificação e globalização cultural. Como destaca Nussbaum (2015), a formação humana não pode ser reduzida a índices de desempenho ou empregabilidade, pois isso empobrece as democracias e desumaniza os sujeitos.

Nesse sentido, a economia criativa, quando resgatada em sua perspectiva centrada no ser humano, pode ser compreendida, não como uma resposta às demandas do mercado, mas como uma ferramenta de democratização cultural, de valorização dos saberes locais e da justa subsistência de seus atores.

4.1 Políticas públicas de economia criativa em Santa Catarina

No Estado de Santa Catarina as políticas públicas de economia criativa não se diferem muito do entendimento que se tem a nível nacional. De um lado, avançam gradativamente os estudos caminhando para atender os princípios que propõe o Ministério da Cultura, dentro da área cultural, na educação, o entendimento sobre tal fato, ainda desconsidera sua totalidade e instrumentaliza o saber no campo da criatividade, da arte e da tecnologia.

Na Lei nº 18.093, de 15 de março de 2021, art. 1º - Fica instituído o Programa de Incentivo à Economia Criativa, no Estado de Santa Catarina. Nela, os setores da economia criativa tem as seguintes áreas contempladas: consumo que se compõe do *design*, especialidade gráfica, multimídia e produtos; publicidade: atividades relacionadas às áreas de *marketing*, pesquisa de mercado e organização de eventos; a moda, que contempla, o desenho de peças de vestuário e modelistas, a arquitetura abrangendo, projeto de edificações, paisagens e ambientes, além do planejamento e conservação; a mídia, com editorial, edição de livros, jornais, revistas e conteúdo digital, o audiovisual envolvendo o desenvolvimento de conteúdo, distribuição, programação e transmissão das expressões culturais, das quais fazem parte o artesanato, folclore, gastronomia e festivais; o patrimônio e as artes, que são os serviços culturais, museologia, produção cultural e patrimônios históricos; a música com gravação, edição, mixagem de som, criação e interpretação musical, as artes cênicas nas quais se inserem a atuação, produção e direção de espetáculos teatrais e de dança, a tecnologia, composta da pesquisa e desenvolvimento experimental em geral; as áreas biológicas com a biotecnologia, abrangendo, a bioengenharia, pesquisas e atividades laboratoriais; as tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de *softwares*, sistemas, consultoria em tecnologia da informação e robótica.

As políticas de incentivo à cultura e o fomento cultural são impulsionadas por outras várias instituições privadas e públicas que promovem editais para apoiar projetos culturais. Uma importante instituição é a Fundação Catarinense de Cultura (FCC) que se destaca por seu papel fundamental e vem tentando se estruturar em suas atividades. O Sistema de Incentivo à Cultura (SIC) também é um mecanismo que permite que recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) sejam direcionados a iniciativas culturais.

Instituições como a Fundação Franklin Cascaes e o Museu Histórico de Santa Catarina promovem a preservação cultural e o Centro Integrado de Cultura (CIC) e o Teatro Ademir Rosa são importantes espaços para promoção da arte e da cultura. Já os pontos de cultura,

iniciativas comunitárias apoiadas pelo governo, também merecem destaque e o Mapa Cultural de SC é uma importante fonte de informações.

Sobre o Programa de Incentivo à Cultura (PIC), a Lei nº 17.942, de 12 de maio de 2020 dispõe sobre a:

[...] concessão de incentivo fiscal com o objetivo de estimular a realização de Projetos Culturais, instituindo o Programa de Incentivo à Cultura (PIC), no âmbito do Estado de Santa Catarina e estabelece normas de incentivo fiscal às pessoas jurídicas que apoiarem financeiramente a realização de Projetos Culturais no Estado (Santa Catarina, 2020).

Outro importante programa é o Prêmio Elisabete Anderle de estímulo à cultura, com as categorias de arte, artes populares, patrimônio e paisagem cultural. Além da Lei Paulo Gustavo, que consiste em fomentar mais fortemente o audiovisual, e da Lei Aldir Blanc para fomento a todas as áreas culturais.

A Firjan lançou, no segundo semestre de 2022, o “Mapeamento da indústria criativa no Brasil” com o objetivo de evidenciar o comportamento, características e singularidades dos setores criativos para a economia brasileira, e neste documento também podemos encontrar alguns dados sobre a economia criativa em Santa Catarina (Reis, 2022).

De acordo com Reis (2022), o documento traz dados relevantes da indústria criativa, como: a participação no PIB (Produto Interno Bruto) dos setores criativos; a geração de empregos vinculados a núcleos criativos; média salarial dos setores analisados, entre outros, sendo publicado a cada dois anos. Ainda conforme o autor, em Santa Catarina, de forma geral, o mapeamento revela dados muito promissores, ou seja:

O PIB criativo corresponde a 2,96% do PIB do estado, participação esta que só fica atrás do Rio de Janeiro, São Paulo e do Distrito Federal. Inclusive houve um crescimento de 0,46 pontos percentuais em relação ao ano de 2017. Os vínculos empregatícios associados a núcleos criativos correspondem a 2,24% dos empregos no estado, percentual este apenas atrás de São Paulo e Rio de Janeiro. Também houve um crescimento em relação ao ano de 2017 nesta dimensão, pois naquele ano esse percentual era de 2,19%.

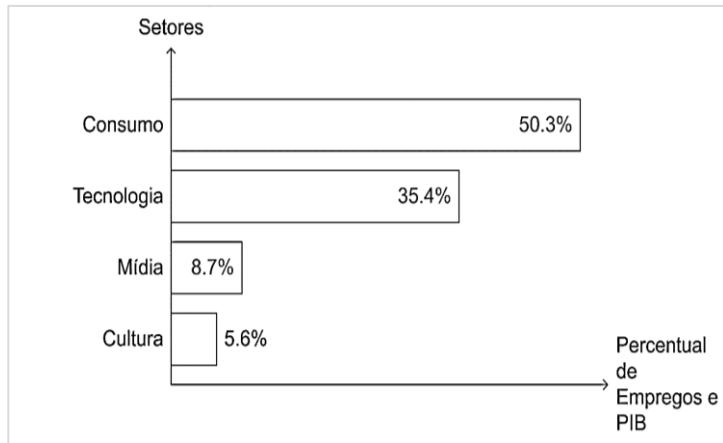


Gráfico 3 - Contribuições do setor criativo para a economia do Estado

Fonte: Reis, 2022.

Conforme o Gráfico 3, metade destes postos de trabalho estão nos setores de consumo (50,3%), seguidos das áreas de tecnologia (35,4%), mídia (8,7%) e cultura (5,6%). Importante notar a comparação com a média brasileira apresentada no Gráfico 02, demonstrando uma predominância maior dos setores de consumo, levemente diferente do que acontece no país, em números absolutos, houve um aumento de 11,7% de vínculos empregatícios associados a núcleos criativos em Santa Catarina, motivados, em sua maioria, pela expansão das áreas de consumo e tecnologia (Reis, 2022).

Em Santa Catarina, o movimento da classe artística ainda é ineficiente para democratizar o acesso à cultura. Diversas instituições públicas e privadas estão desempenhando um papel fundamental na busca do que se entende por cultura e pelo conceito da economia criativa, mas apesar dos esforços, o diálogo permanece restrito ao círculo artístico, aos produtores e gestores culturais e a base, que se faz na escola e que sustenta o costume e os gostos da vida adulta, não estão sendo trabalhados na formação do estudante e quando trabalhadas terminam por instrumentalizá-las a serviço da indústria.

O diálogo entre os setores da cultura e da educação estão sendo trabalhados minimamente, a partir de contrapartidas de projetos em que os artistas são contemplados por subsídios governamentais provenientes de prêmios ou editais, tornando essa parceria ainda muito reduzida.

Um dos exemplos negativos do trabalho com a arte a criatividade e a cultura, que veremos na seção sobre a reforma do ensino médio, foi a criação das eletivas e das trilhas de aprendizagem que partiram para um currículo que optou por formar estudantes “empreendedores de si mesmos”, altamente competitivos e adeptos à meritocracia, colocando

os estudantes no trabalho de criar pequenas empresas, quando deveria preparar pessoas que soubessem agir dentro de uma sociedade com justiça, com valorização à diversidade, com cooperação e impacto sobre o conhecimento que está no alicerce do discurso da verdadeira economia criativa.

Iremos analisar a partir de agora a formação do munucípio e como se dão as políticas públicas de economia criativa na cidade de Luzerna/ SC e nas escolas pesquisadas, na tentativa de percepções mais detalhadas da maneira como se trabalha a economia criativa principalmente na Escola de Educação Básica Padre Nóbrega.

4.2 Políticas públicas de economia criativa em Luzerna

De acordo com o curta metragem, feito pela autora deste trabalho, intitulado “O moinho e o panelão de Ouro- Fragmentos Históricos de Luzerna, e do livro “*Pioneiros do Bom Retiro, a Luzerna de nossos pais*” de Silmei Petiz, (2024), a criação do município de Luzerna, tem origens no ano de 1915, quando Enrich Hacker e sua esposa Sophia, empresários alemães, estavam viajando de trem pela região. O engenheiro eletricista contratado pela Hauer Junior e Cia, veio da Alemanha para o Brasil, onde desenvolveu grande atividade no setor da Colonização do Estado de Santa Catarina.

A região lhe chamou atenção, quando passava pelas margens do Rio do Peixe, na altura da Vila Limeira (atual Joaçaba), quando avistou a desembocadura conjunta de dois rios: Limeira e Nogueira. Nesse ponto, encontrava-se o Passo da Limeira (atual Luzerna). Foi então, que decidiu fundar a sua empresa para comercialização de terras. Adquiriu as terras, de uma fazenda chamada Bom Retiro, e outro terreno que fazia parte da fazenda São Pedro.

Em 1915, a Sociedade Territorial Sul-Brasileira, Henrique Hacker & Cia iniciava a demarcação e loteamento das terras da então renomeada, Colônia Bom Retiro, cerca de 900 lotes.

Conforme Petiz (2024, p. 13), o território de Luzerna integrou a área do contestado, espaço de disputa inicialmente entre o Brasil e Argentina na questão de Palmas, depois entre os estados do Paraná e de Santa Catarina e também pelos caboclos residentes, quando da construção da estrada de ferro SP-RS pela Brazil “*Railway Company*”.

O fundador pretendia formar aqui uma colônia alemã. Ainda em 1916, os colonos do Rio Grande do Sul, aqui chegavam, com a promessa de morar em uma colônia de cultura germânica.

Para a terra adquirida, vieram inicialmente as famílias: Etges, Roweder, Vier, Reisdorfer, Böck, Arenhart, Scherer, Debus, Lichtnow, Zirwes, Riepe, Rupp, Dreyer, Noyork, Zart e Rauen, que se fixaram primeiramente no que viria a ser o futuro perímetro urbano (sede da Colônia) e, a seguir avançavam na direção das linhas Nogueira, Limeira, Leãozinho e Estreito.

Segundo Petiz (2024), por decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a chegada desses primeiros compradores, originou-se da colonização interna, sobretudo de Montenegro/RS, estimulando grande fluxo migratório. Depois vieram muitos colonos alemães, oriundos da Bavária, Baden, Schwaben, Hesse, Sachsen e Reno e assim se constituía as raízes da cultura da futura cidade.

Quando aqui chegaram, os antigos habitantes “caboclos”, já tinham sido expulsos das terras pelo governo para que pudessem ser vendidas à grandes proprietários como Henrich Hacker, que posteriormente as venderia em pedaços menores, para imigrantes alemães para que o lugar se tornasse o povoado tipicamente alemão.

Deste modo, Luzerna fez parte das terras contestadas, e a estrada de ferro construída, ligou as províncias de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul pelo interior, possibilitando a ligação da então capital Federal (Rio de Janeiro), às regiões fronteiriças do Brasil com a Argentina e o Uruguai.

Nesse período, foi quando ocorreu na região a expulsão e um dos maiores massacres brasileiros, sendo pouco contada pela história, a “Guerra do Contestado”.

Em Santa Catarina, a ferrovia atravessa o Meio Oeste, na sua parte mais estreita, entre os rios Iguaçu (ao Norte) e Uruguai (ao Sul), marginando o Rio do Peixe em $\frac{3}{4}$ da sua extensão, assim cortando o território conhecido como “Contestado”, que na época foi o objeto da questão de limites dos estados do Paraná e Santa Catarina.

Com essas diferentes negociações e doações de terras para as empresas e as construtoras, os caboclos não tinham outra opção se não irem embora de suas terras ou morrer pelas mãos do exército, deste modo, motivados pelo fanatismo religioso de monges que passavam pela religião, benzendo e fazendo rezas, lutar, reunindo-se em diversas batalhas no enfrentamento ao exército armado, sendo dizimados numa guerra que durou de 1912 a 1916.

O massacre ocasionou na região, a tentativa vitoriosa de um branqueamento populacional com terras, na grande maioria, sendo oferecidas e vendidas primeiramente aos colonos alemães e mais tarde aos italianos, e poloneses das colônias velhas do Rio Grande do Sul, sendo primeiramente pertencentes ao município de Joaçaba que mais tarde, formaria o município de Luzerna.

Nos mapas a seguir podemos encontrar a localização do município de Luzerna no Brasil e no estado de Santa Catarina.

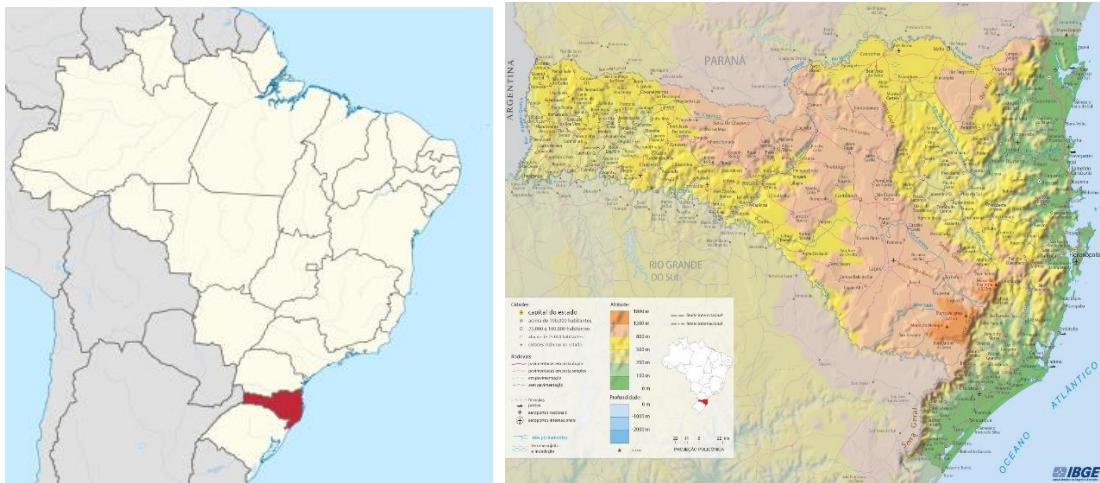


Figura 2 Localização de Santa Catarina

Fonte: <https://www.brasil-turismo.com/santa-catarina/mapas/imagens/mapa-geografico.jpg>

Em 1917, logo depois do término das revoltas, e a instalação das famílias, as atividades econômicas se iniciaram juntamente com as atividades culturais do município, quando foi criada a primeira “Banda Municipal”, com características alemãs.

Culturalmente falando, o município dispõe do Centro de Eventos São João Batista, que é um importante espaço de história, cultura e lazer em Luzerna /SC, pois sua trajetória remonta à década de 1920, com a chegada dos primeiros padres Franciscanos à região. Entre as décadas de 1920 e 1940, ocorreu a formação das primeiras comunidades católicas, a construção da primeira igreja e o início das atividades do Seminário São João Batista se deu em 1941. De 1957 a 1962, houve a ampliação do Seminário devido ao grande número de estudantes provenientes de diversas regiões e estados, perdurando até 1980, quando se encerrou suas atividades com seminaristas e ocorrendo a transferência dos estudantes para outros seminários.

O em 2004, a Prefeitura de Luzerna /SC fez a aquisição do espaço do seminário que eram de posse dos padres Franciscanos, transformando-o no Centro de Eventos São João Batista, que tem atualmente, parte dele tombado como patrimônio histórico da cidade.

O Centro de Eventos com mais de 550 mil m² de área e 8 mil m² de área construída, é um espaço dedicado a promover atividades culturais, turísticas, educacionais e esportivas e o local recebe eventos como retiros, reuniões, encontros, cursos e audiências e abriga atividades culturais.

Neste local se encontra o coral “Vozes”, fundado em 1976, que promove apresentações em eventos locais e regionais; a “Fanfarra Padre Nóbrega”, fundada em 1997, na escola e que hoje foi repassada ao Município e participa de eventos culturais, festivais e competições, levando o nome do município para todo o estado de Santa Catarina; a “Associazione Triveneta” fundada em 1997, que preserva e divulga a cultura italiana através de danças típicas e eventos; a “Associação Tradicionalista Raízes do Sul”, fundada em 2014, que promove a cultura gaúcha através de danças, eventos e celebrações e ainda a “Associação Cultural Germânica Heinrich Hacker”, fundada em 1994, que resgata e preserva a cultura germânica através de danças, música, língua e gastronomia.

Outra atividade importante é o *Circolo, trentino di Luzerna*, fundado em 2 de julho de 2005, com atuação no município e no vale do Rio do peixe, sua finalidade é congregar associados de origem ou descendência italiana, e manter viva as tradições e os costumes da região de Trento na Itália, de onde vieram os imigrantes italianos, através de intercâmbios culturais, artísticos, reuniões e festividades folclóricas. Hoje o círculo mantém contatos com a província de Trento através da Associação *Trentini Nel Mondo*, que possui uma revista mensal, onde já foram publicadas três matérias das atividades da cidade de Luzerna /SC, divulgando assim o município Estado de Santa Catarina para o mundo.

Vamos a partir deste trecho, propor uma análise sobre como a educação e a cultura em Luzerna /SC se configura, a partir da primeira escola instalada no município e como foram se constituindo a partir das particularidades socioculturais e históricas da região.

A educação do município, não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas um espaço onde se entrelaçam algumas significações e se excluem outras, mas que moldam identidades e práticas culturais.

A primeira escola do município hoje com o nome de Escola de Educação Básica Padre Nóbrega, que teve muita influencia religiosa, sempre desempenhou um papel importante nesse contexto, por trabalhar de uma maneira singular, trazendo o cotidiano das atividades escolares, valores como a valorização da diversidade cultural, as práticas pedagógicas diversificadas como feiras, mostras, trabalhos em laboratórios, palestras e oficinas dentro das aulas, além de valorizar e trabalhar com os talentos individuais nas aulas.

Vamos iniciar com as origens que remontam a chegada dos padres franciscanos e posteriormente com a vinda das Irmãs Franciscanas.

A história deste estabelecimento teve início em 1928 com o nome de Escola Mista de Bom Retiro, tendo inicialmente como professor Luiz Antônio Rigo, contando com 36 estudantes. Em 1930, chegaram as irmãs, que foram as grandes responsáveis pela educação,

de modo que, a Escola leva o nome de Escola Municipal de Bom Retiro, tendo a professora Imaculada Brunner, com 23 estudantes. Em 1934, a nomenclatura da escola é alterada passando para Escola Pública Municipal de Bom Retiro, assumindo então como professor Bernardo Sieberichs, regendo 46 estudantes. Em 1936, novamente a nomenclatura muda para Escola Mista Estadual de Bom Retiro, tendo Maria Mercedes Simon como professora para seus 62 estudantes e no ano de 1937 passa a se chamar Escola Mista Particular do Colégio Imaculada Conceição de Bom Retiro, já com as irmãs se instalando definitivamente no município para trabalhar no colégio, tendo como professoras as Irmãs Maria Iluminata e Irmã Mechildis Mayer, contando então com 109 estudantes. Em 1939, a escola muda de nome novamente para Escola Estadual Simples de Bom Retiro, tendo então 146 estudantes, sendo coordenada pelas Irmãs Anita Rauber e Irmã Marieta Weber e, em 1949, novamente muda-se a nomenclatura para Escolas Reunidas Professora Ada Aquino Fonseca, através do Decreto nº 492, tendo como diretora Irmã Marieta Weber.

Posteriormente, através do Decreto nº 241, de 14 de maio de 1954, torna-se Grupo Escolar Padre Nóbrega, em homenagem ao seu patrono e é formado um curso, com o intuito de formar professores para as escolas da área rural. O curso Regional Professor Wanderlei Júnior, foi decretado pelo Decreto nº 5.142, de 14 de outubro de 1961, o qual tinha grande importância para a região e mais tarde passou-se a chamar, Ginásio Normal Professor Wanderlei Júnior, através do Decreto nº 3.282. Em 1960, o nome foi simplificado para Escola Básica Padre Nóbrega, ministrando o ensino de primeiro grau e em 1990 iniciou-se o funcionamento das turmas do Ensino Médio, tornando-se então Colégio Padre Nóbrega. No momento, a instituição recebe o nome de Escola de Educação Básica Padre Nóbrega, atendendo do sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio.

As irmãs Franciscanas tiveram um papel fundamental na constituição da escola, pois eram rigorosas no trato com a educação e formaram as raízes da qualidade que a instituição preza até hoje. Os valores católicos da época passaram a abranger novos valores, com respeito a todos, com humanidade, afeto e solidariedade.

Quanto à cultura, as irmãs sempre valorizaram e preservaram a cultura imigrante, mas não salientavam com exaltação a questão dos antigos moradores caboclos que aqui residiam porque essas questões políticas, já não faziam mais parte dos interesses sociais e o que ouviam por parte dos vencedores do conflito, eram apenas inverdades, para fortalecer a justificativa de diáspora desse grupo.

A escola funcionava em um prédio, de propriedade da congregação, um edifício com arquitetura de época, que mais tarde as irmãs, venderam para a iniciativa privada, quando da

sua saída dos domínios da escola. Em 1953, foi construído o primeiro bloco do prédio onde hoje funciona a escola, sendo mais tarde construído os demais.

Em 1996, a Fanfarra Municipal foi reativada contando com 25 músicos sob a coordenação do maestro Joel Rosa, e permaneceu com suas atividades culturais até o ano de 2020, quando foi repassada para a prefeitura municipal com o mesmo nome.

Em 2004, iniciou-se a reforma e ampliação da escola sobre a execução do governo do estado e grande empenho do secretário da Educação Jacó Anderle. Porém, em razão de seu falecimento, Antônio Diomário de Queiroz deu continuidade às ações até a posse de Elizabeth Anderle, a qual se dedicou para completar a obra, no entanto, faleceu antes de vê-la concluída. Paulo Bauer, já com experiência frente à secretaria da educação assume o cargo e termina a obra. No total foram reformados 1.090,60m² e ampliados mais 1.483,78 m², transformando toda a estrutura existente da escola. A escola também foi contemplada com a construção de um auditório com capacidade para 333 pessoas, sendo hoje utilizado por toda a comunidade.

A Escola de Educação Básica Padre Nóbrega se localiza na Rua: Francisco Lindner, 639 no Centro da cidade de Luzerna - Santa Catarina, com o número de CNPJ: 83.416.339/0001-09, suas instalações abrangem: secretaria, sala dos professores, sala da coordenação, sala de informática, biblioteca com banheiro, sala de eventos, sala de orientação educacional, 14 salas de aula ambiente, 2 banheiros femininos e 2 masculinos, uma sala aberta, um ginásio de esportes com cozinha e banheiros, um refeitório com cozinha e banheiros, 2 salas makers, um laboratório de linguagens sendo estruturada, uma sala de humanas sendo reestruturada, uma sala de livros didáticos e uma quadra poliesportiva. As salas de aula são ambientes equipados com ar condicionado, móveis, internet e lousas digitais e a quadra e ginásio de esportes tem capacidade para 764 pessoas (Projeto Político Pedagógico, 2024).

A escola atende atualmente 455 estudantes, durante os períodos matutino, vespertino e noturno, contando com 12 turmas, uma diretora, duas assessoras pedagógicas, três administradores escolares e três serventes.

Um importante fator a ser levado em consideração na trajetória da escola é que a instituição acolhe estudantes dos municípios de Água Doce, Treze Tílias, Joaçaba, Herval do Oeste, isto se dá pela tradição da sua eficiência e diferenciais educacionais, contando com atividades variadas, acolhimento humanizado à toda a comunidade escolar e rigor na cobrança pelo bom desempenho ao adquirir o conhecimento, primando pelo bem estar, formação integral, devolvendo cidadãos com princípios de honestidade, respeito, empatia e qualidade de conhecimento em diferentes áreas.

O objetivo geral, segundo o Projeto Político Pedagógico (2024) da Escola de Educação Básica Padre Nóbrega é possibilitar à comunidade escolar, a formação humana integral, dando-lhe condições para desenvolver o pensamento, a reflexão, a análise crítica, a corresponsabilidade e o discernimento, visando sua vivência como homem/cidadão, capaz de decidir de maneira consciente sua vida, seu trabalho, sua política e seu espaço social. Os objetivos específicos da instituição conforme o PPP são:

- a) Buscar a melhoria da qualidade de ensino, em que as pessoas envolvidas no processo educacional desenvolvam suas habilidades afins dentro da proposta e do Plano Político Pedagógico;
- b) Compartilhar o conhecimento de forma contextualizada e sistematizada;
- c) Fomentar o Ensino buscando a qualidade;
- d) Primar por valores fundamentais como: responsabilidade, respeito, solidariedade, boa educação e organização;
- e) Proporcionar ao educando uma educação participativa, criativa, responsável, humanitária, buscando alternativas de crescimento, bem-estar e realização pessoal;

Esses princípios refletem uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, alinhando-se diretamente às propostas da economia criativa.

Quando pensada como um campo de formação que valoriza o compartilhamento do conhecimento, ao promover um ensino que estimula habilidades e valores humanos. A escola se torna um espaço fértil para práticas de projetos criativos e colaborativos que ampliam as possibilidades da formação de um currículo, que cada vez mais dialogue com as dimensões culturais, sociais e econômicas da realidade dos estudantes, contribuindo para a construção de um projeto pedagógico com sentido. Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico (2024), da Escola de Educação Básica Padre Nóbrega, os objetivos seguem sendo:

- f) Facilitar aos jovens o acesso e a permanência na escola, sem distinção de classe, raça, religião e opção sexual visando à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático;
- g) Dar oportunidade de aprendizagem, desenvolvendo projetos que ampliem o nível de conhecimento dos educadores e educandos;
- h) Estimular e oportunizar a leitura e a pesquisa para a elaboração e produção de novos conhecimentos;
- i) Oferecer condições de vivenciar atividades práticas que desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao exercício da cidadania;
- j) Integrar família, escola e a comunidade;
- k) Oportunizar aos educandos um espaço de interação social e emocional.

Para atender aos objetivos propostos, existem os programas de formação de cidadania nas diversas áreas do conhecimento como a prevenção, atenção e atendimento às violências na escola; programa de inclusão ao estudante com deficiência; programa escola espaço

educador sustentável e promotor da saúde; política de diversidade cultural e cultura afro-brasileira; educação ambiental; viagens de estudo; organizações e murais; educação para a paz; educação para o trânsito; jogos de interclasse e gincana escolar; educação para a sexualidade; incentivo à leitura; dia da família na escola e atividades culturais diversas.

A cultura e o esporte, sempre foram pontos fortes de valorização dentro da instituição escolar, dando possibilidades aos estudantes de participarem de eventos, dentro e fora do município, fazendo intercâmbios e rede de contatos que vão além dos muros da escola e se conectam com a vida real.

Com o passar do tempo e a chegada tanto de professores e estudantes de diferentes realidades sociais e culturais, a instituição foi dando espaço para outras expressões artísticas que começaram a fazer parte do cotidiano da comunidade onde antes se considerava na sua maioria a cultura alemã e italiana que foi preservada.

Posso assegurar, enquanto educadora desta instituição, que o rigor do conhecimento iniciado pelas irmãs continua. Todavia, a instituição progrediu e abriu-se para as diferentes realidades, e religiões. A escola conta com estudantes originários de diversas culturas, atraídos pelo nível de conhecimento e também pelo potencial da escola de trabalhar com as diferentes realidades, de forma respeitosa e eficaz e ao mesmo tempo de possibilitar aos indivíduos a manifestação das suas vivências, de seus ideais, por meio da arte, da dança, da poesia, do teatro, da música, audiovisual e artes visuais, que são disponibilizadas pelos professores em suas dinâmicas didáticas e também em atividades e eventos realizados pela escola.

Apresentamos um breve panorama as atividades realizadas dentro da escola principal de pesquisa, Escola de Educação Básica Padre Nóbrega:

Um dos exemplos de trabalho é o “*O Sarau da Primavera*”, em sua 8ª edição. É um espaço conquistado, de acolhimento às diferentes culturas que possibilita aos estudantes a expressão de seus conflitos, suas necessidades, suas alegrias e suas opiniões. O evento não só fortalece os conteúdos trabalhados na sala de aula, como trazem elementos procedentes da família e das relações que travam no cotidiano buscando trabalhar também com as culturas que formaram a região.

O resgate da cultura cabocla e indígena, tão negligenciadas por muito tempo, é trazido para o evento assim como elementos da cultura brasileiras, podendo resignificar o modo como percebem-se enquanto cidadãos.

Para o evento ser realizado, todos os anos os professores de linguagens dão a oportunidade para que uma turma desenvolva o projeto do início ao fim e os direciona em

todas as etapas, desde a escolha do tema, a escrita do projeto, a divisão das equipes para desenvolverem as diferentes tarefas que o evento necessita.

O evento é interdisciplinar, trabalhado durante boa parte do ano e a partir dessas atividades culturais realizadas, os estudantes também conseguem ampliar seus conhecimentos prévios e participar de outras atividades artísticas e culturais dentro e fora da escola.

Além disso, a atividade não tem cunho competitivo, como na maioria dos eventos culturais vistos na região. São formas de expressões que acolhem a todos, ou seja, que visam incluir, respeitar, motivar e transformar a vida do estudante, mostrando além da capacidade de subir em um palco e demonstrar seus talentos, a possibilidade de aprender a trabalhar em equipe, liderar, cumprir regras e combinados, além de aprender a importância da proatividade, da solidariedade, da ajuda e ensinando que essas capacidades podem servir como um meio de subsistência que democratiza o saber.

O “Café filosófico”, é uma atividade anual que busca ampliar os horizontes de reflexão dos educadores e, posteriormente, dos estudantes, ao integrar práticas filosóficas com experiências artísticas e performáticas.

Relacionamos essa atividade, argumentamos sobre o que defende Nussbaum (2015), em que a centralidade das humanidades para a formação de sujeitos sensíveis e críticos, objetiva criar um espaço de diálogo e experimentação em que a filosofia seja vivida, sentida e expressa através da arte. Portanto essas atividades a incluir rodas de leitura de textos filosóficos e literários, seguidas de conversas em que os participantes, relacionam as ideias aos dilemas do presente através da elaboração de cartas filosóficas, escritas como se fossem dirigidas a pensadores clássicos ou personagens históricos; dramatizações de diálogos inspirados na tradição socrática; e performances artísticas que abordem temas diversos da arte e da filosofia.

A prática culmina na realização de um café, em que são apresentadas as ideias centrais dos textos escolhidos e a explanação do seu entendimento por parte dos estudantes. Esse exercício não se limita à racionalidade abstrata, mas se ancora na dimensão sensível e estética do pensamento, convidando os educadores a experimentar a filosofia e a arte como linguagens vivas e criadoras de possibilidades.

O projeto de produção audiovisual intitulado “Festival de Curtas metragens”, constitui-se como um espaço interdisciplinar em que diferentes áreas do conhecimento e se articulam em torno da criação de produções audiovisuais que abordem temas sociais relevantes para os estudantes. O objetivo é favorecer a compreensão crítica da realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver competências linguísticas, artísticas, estéticas e éticas que

possibilitem a construção de sujeitos sensívis, reflexivos e criativos diante de assuntos que desenvolve diversas habilidades.

O trabalho, é estruturado em etapas, contemplando desde a pesquisa e a escolha de temas de relevância social, até a produção e socialização dos vídeos. Inicialmente, os educadores orientam os estudantes na escolha de temas ligados ao cotidiano, como: desigualdades sociais, diversidade cultural, preservação ambiental, mobilidade urbana, direitos humanos e cidadania. A partir desse recorte, é escolhido o tema. A disciplina de História contribui com a contextualização histórica dos problemas; já a matéria de Geografia, com a análise espacial e territorial; Sociologia, com a reflexão sobre as estruturas sociais; Filosofia, com a problematização ética; e Língua Portuguesa, com o trabalho de leitura, escrita, revisão e normatização de textos e roteiros. As artes por sua vez permeiam todo o processo de estéticas a serem utilizadas, roteirização, preparação de elenco, figurinos e direção de arte.

Na sequência, desenvolve-se a escrita criativa para a elaboração de roteiros, contemplando tanto a clareza gramatical quanto os aspectos narrativos e poéticos, de modo que a linguagem seja não apenas correta, mas também sensível e expressiva. Esse processo muitas vezes é enriquecido com aulas ministradas em parceria com artistas do audiovisual e representantes do setor cultural dos municípios que orientam quanto ao uso de recursos técnicos, estética cinematográfica, linguagem visual e edição. Os vídeos produzidos, são apresentados em mostras culturais escolares escolar e aberta ao público.

Os espetáculos teatrais, feitos a partir de muita pesquisa que revela as realidades implícitas dentro ou n entorno da escola, constitui-se em um espaço de trocas e aprendizado a exemplo do espetáculo “Contestado”, realizado em uma eletiva, mas que ao contrário do empreendedorismo, pesquisou e trabalhou sobre as realidades dos estudantes e das comunidades onde vivem.

Muitas atividades, não são somente atividades exitosas, são práticas que já fazem parte da tradição da escola, o que torna o estudo na instituição algo singular dentro das instituições públicas.

Dentro do currículo proposto pela regional de educação em que está inserida a escola, nos deparamos com muitas contradições que são repassadas e exigido o seu cumprimento. Um exemplo dessas atividades, diz respeito a uma das disciplinas eletivas: *Empreendedorismo*, conduzida por uma consultora financeira convidada para ministrar as aulas e uma professora de português. O curso foi oferecido em caráter extracurricular, como cumprimento das horas exigidas, uma vez na semana no período noturno.

A iniciativa direcionada pela gerencia de educação, constituiu uma turma inicial de 25 estudantes, oriundos de diferentes séries do ensino médio, incluindo alunos do turno matutino que vieram para essas aulas no período noturno motivados pela expectativa de vivenciar uma experiência prática no campo empresarial. O projeto foi estruturado em torno da criação de uma empresa fictícia voltada à produção e comercialização de sabonetes artesanais.

A intenção era a criação de uma pequena empresa com etapas sequenciais: Concepção do produto e de suas especificações, desenvolvimento de identidade visual e embalagens, elaboração de estratégias de marketing e simulação de ações comerciais. O planejamento, contudo, manteve-se centrado em procedimentos técnicos e operacionais, reproduzindo o modelo empresarial convencional. Com o decorrer das semanas, a adesão diminuiu gradativamente, até restarem apenas cinco alunos para a “formatura”.

A desistência dos estudantes pode ser compreendida a partir de múltiplos fatores. Primeiramente, observou-se a falta de conexão com o universo dos estudantes, uma vez que a abordagem não dialogou com as experiências, os repertórios culturais e as motivações do grupo.

Sob a ótica teórica, essa experiência se aproxima de um modelo tecnicista de educação, voltado à instrumentalização de competências, conforme problematizado por Nussbaum (2015) em *Sem fins lucrativos*. A autora argumenta que, ao reduzir o processo educativo à formação de habilidades voltadas exclusivamente ao mercado, negligencia-se o desenvolvimento das capacidades humanas essenciais, como os já relacionados nesta pesquisa como a imaginação, a empatia e a reflexão crítica que são componentes centrais para a formação da sensibilidade. No mesmo sentido, Dewey (1934) defende que a experiência educativa deve ser significativa e integrada ao contexto de vida do aluno, condição ausente no caso analisado.

A partir de Howkins (2013), a economia criativa demanda a valorização da originalidade e da expressão cultural, aspectos negligenciados em um modelo que prioriza a reprodução de procedimentos empresariais padronizados. Bourdieu (1996), por sua vez, contribui para compreender como a falta de capital cultural e simbólico, associado ao não reconhecimento dos repertórios juvenis, compromete a motivação e a permanência dos estudantes em iniciativas escolares.

Desse modo, a falta de sucesso da eletiva não se explica apenas pela suposta falta de interesse discente ou por incapacidade docente, mas por um conjunto de fatores estruturais, pedagógicos e culturais que inviabilizaram a construção de sentido e o engajamento. Este caso reforça a necessidade de que propostas de ensino podem até ser trabalhadas sob o enfoque

empreendedor a partir de metodologias participativas, que promovam primeiramente a pesquisa, a coautoria dos estudantes, incorporem a cultura local como fonte de inspiração e articulem o desenvolvimento de competências técnicas com a formação estética e sensível.

Nessa escola, embora determinadas experiências não tenham obtido êxito, outras, conduzidas sob o enfoque do pertenciamento, contribuíram para a formação da identidade institucional. Nesse processo, os alunos aprenderam a conviver, a colaborar e, sobretudo, a respeitar o outro e o ambiente escolar como uma extensão de sua própria casa. Contudo, ainda prevalecem modelos de ensino engessados, fortemente subordinados às diretrizes do Estado.

As provas muitas vezes ainda são meios que não provam o aprendizado do estudante apenas impõem sobre os professores a burocracia excessiva e sobre os alunos as condições de estresses constantes e sobrecarga de trabalho para todos os participantes da escola.

No ano de 2025, a maioria dos profissionais, preocupados cada vez mais em manter o bom nível da escola, reúnem-se periodicamente para realizarem atividades e projetos interdisciplinares, apesar do pouquíssimo tempo de planejamento, e levar a educação para fora dos muros da escola com projetos que consigam alcançar as diferentes expressões da comunidade trazendo os pais e a comunidade cada vez mais para perto das decisões.

Alguns pontos podem ser tomados com base para reflexão no trabalho com economia criativa na escola. Os projetos, desde sua elaboração, são iniciativas que podem ser feitas pelos educadores, desde que os mesmos estejam preparados e capacitados para tal tarefa, aprendam a interagir e criar redes de contato, construindo relacionamentos saudáveis com outros pares para trocar experiências e informações, podem ser estratégias de cooperação importantes. Como também participar de eventos, *workshops* e feiras, o que pode proporcionar conexões valiosas, além de trocas de experiências, as quais podem enriquecer a vida do nosso estudante.

O apoio e a orientação de profissionais com experiência oferecida através do enlace entre setores diversos como cultura e educação podem oferecer *insights* preciosos sobre como melhorar ou construir suas mentalidades ou propostas de trabalho para o futuro.

5 ENTRE REFORMAS E SILENCIAMENTOS: AS TRAMAS HISTÓRICAS DO ENSINO MÉDIO E AS LACUNAS NA FORMAÇÃO CULTURAL COM O NOVO ENSINO MÉDIO

Este capítulo trata das reformas e dos silenciamentos ocasionados pela trajetória do ensino médio, assim como, seu histórico e as lacunas existentes na formação dos estudantes no que diz respeito a sua formação cultural. Do mesmo modo, faz um apanhado geral sobre a reforma do ensino médio e a precarização do ensino das artes e das humanidades no ensino médio à luz de autores, como Laval (2019) e nas legislações brasileiras.

5.1 Marcos legais e ideológicos que consolidaram o modelo de ensino

É imprescindível revisitar os caminhos históricos que moldaram essa etapa da educação básica no Brasil para compreender as possibilidades de inserção da economia criativa como proposta formativa no Ensino Médio.

A trajetória do Ensino Médio, revela uma construção marcada por sucessivas reformas que, embora apresentem discursos de modernização e democratização, muitas vezes reafirmam uma lógica excludente, tecnicista e fragmentada como veremos a seguir. Essa seção elucida a questão da mercantilização da arte e a massificação cultural dada pelos interesses do mercado.

Este capítulo busca identificar os marcos legais e ideológicos que consolidaram um modelo de ensino voltado majoritariamente à preparação para o mercado ou para exames, desconsiderando a formação cultural ampla, a sensibilidade estética e a criatividade como dimensões legítimas da escolarização.

A análise da linha do tempo da escola brasileira apresentada nos parece fundamental para situar a marginalização histórica das práticas culturais e artísticas no currículo e, ao mesmo tempo, para evidenciar os espaços de resistência e reconfiguração que surgem quando se propõe uma educação pautada pela diversidade, pela sensibilidade e pela pluralidade de saberes. Ao olhar para o passado do ensino médio, busca-se lançar luz sobre os desafios e as brechas do presente, abrindo caminho para pensar alternativas pedagógicas alinhadas aos princípios da economia criativa e à formação integral dos sujeitos.

Desse modo, esta seção retoma a linha do tempo educacional do país, analisando os principais marcos legais e políticos que configuraram o currículo, os objetivos e a função social dessa etapa de ensino.

O Ensino Médio, no Brasil, etapa conclusiva da educação básica, tem sido palco de debates e de transformações ao longo das últimas décadas. Sua história reflete as demandas e anseios de uma sociedade em constantes mudanças.

Abordaremos questões sobre currículo e objetivos, bem como os desafios e perspectivas que se apresentam, buscando fomentar a reflexão crítica sobre o papel do ensino médio e público na formação dos cidadãos e sobre a importância de investir em uma educação de qualidade para preparar os jovens para os desafios sociais.

No campo educacional, as reformas não são novidades, uma vez que, elas são justificadas pelas necessidades de adaptações às tendências mundiais, de modo que atendam as demandas sociais e econômicas geradas pelo mundo globalizado, o qual está em constante transformação e por meio de um discurso de inovação, as reformas tornaram-se um fato conduzido pelo gerenciamento das escolas e pela profissionalização dos educadores (Laval, 2019).

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, segundo Zotti (2005), surgiu a preocupação com a formação intelectual dos dirigentes do país. Sendo assim, em 1837, foi criado no Rio de Janeiro, oficialmente, o primeiro colégio de instrução secundária do Brasil o “Colégio de Pedro II”, no qual eram ensinadas as línguas latinas, grega, francesa, inglesa, retórica, além dos fundamentos básicos de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia.

O autor salienta que a criação do Colégio de Pedro II, atendeu a uma demanda do Império por consolidar um modelo de instrução secundária voltado às elites, com currículo centrado em línguas clássicas e modernas, retórica, geografia, filosofia e ciências naturais. O acesso restrito aos filhos das famílias economicamente privilegiadas reforçava a função seletiva e elitizadora da instituição.

Na educação escolar em nível secundário, somente tinham acesso os filhos das famílias privilegiadas economicamente, atendendo às necessidades sociais de selecionar uma parcela restrita de pessoas para a formação de médicos, engenheiros, advogados e outras profissões que até hoje representam elitização.

Assim sendo, o currículo do Colégio Pedro II, atendia às necessidades de um país que visava a formação de jovens capacitados com disciplina, respeito à hierarquia e patriotismo e para tanto, tinham o argumento de que era para que conduzissem o país ao que definiam como progresso.

Com a Proclamação da República em 1889, o objetivo do ensino secundário regular continuava sendo a preparação para o ingresso em cursos superiores. No entanto, várias

reformas sucederam, ocasionando mudança curricular, alteração no período de duração do curso e assim favorecendo a expansão de instituições privadas de ensino secundário no Brasil.

Olhando para a história do Ensino Médio, a primeira reforma, chamada de Reforma Benjamim Constant, aconteceu em 1890, a qual determinou a duração de sete anos para a conclusão do nível secundário, e a última reforma foi em 1925, nomeada como Reforma João Luís Alves, determinando o prazo de cinco anos de duração do curso. As reformas tinham como objetivo oficial preparar o sujeito para o ingresso em curso superior.

Entretanto, foi a partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas, que houve uma atenção com a estruturação e organização a nível nacional do ensino secundário no Brasil, buscando adequações e modernização. A Reforma Francisco Campos, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, representou uma grande mudança, pois instituiu normas regulares relacionadas à duração dos ciclos, seriação do currículo, frequência obrigatória, entre outras.

No governo Vargas foi determinada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, através do Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942, que estabeleceu a divisão do ensino em dois ciclos, o ginásial que hoje é o atual ensino fundamental II, e o colegial, que hoje é o atual Ensino Médio.

Nesse período, o ensino secundário ainda era separado do ensino técnico profissionalizante, sendo assim, o Decreto nº 4.073/1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, veio para instituir diretrizes para o ensino profissional com o objetivo de formar trabalhadores qualificados para atender à crescente demanda industrial.

Diante disso, a realidade social na qual o país estava inserido por volta dos anos 40, quando ocorreu o fim da Segunda Guerra Mundial, a mudança de governo brasileiro, a necessidade de democratização e a construção da identidade do país, atribuiu a precisão do estabelecimento de mudanças na estrutura orgânica da educação brasileira. Assim sendo, com a promulgação da Constituição de 1946, mais precisamente no Art. 168, ficou claro o indicativo para se estabelecer uma legislação sobre a educação brasileira.

Desse modo, em 1961, no governo do Presidente João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/61, a qual representou uma reorganização do Ensino Médio no Brasil e na lei foi estabelecido que o ensino médio, como a etapa final da educação básica, teria a finalidade de preparar o estudante para o ensino superior e para o mercado de trabalho, mas com um currículo comum, com disciplinas de português, matemática, história, geografia, física, química e biologia. Além disso, estabeleceu que o ensino médio, deveria preparar os estudantes para os exames vestibulares para ingresso no ensino superior, previu a orientação vocacional, para que eles

pudessem escolher o curso superior mais adequado aos seus interesses e aptidões, além de oferecer formas de preparação para o Mercado de Trabalho (Brasil, 1961).

Nessa época o ensino técnico era necessário e a LDB incentivou a oferta a nível médio, para que os estudantes pudessem adquirir habilidades e conhecimentos específicos para suprir a oferta de trabalho existente formando estudantes capazes de se adaptar às mudanças do mercado (Brasil, 1961).

A lei também previa a possibilidade de o estudante realizar o curso hoje conhecido como EJA (Educação de Jovens e Adultos), para aquele não teve anteriormente oportunidade de concluir o ensino médio na idade certa, pudesse concluir posteriormente, mas não estabeleceu uma separação entre a formação para o ensino superior e a formação para o mercado de trabalho, buscando conciliar as duas finalidades e entendendo que a formação geral e a formação técnica são complementares e importantes para o desenvolvimento do país.

Dando continuidade na trajetória do Ensino Médio no Brasil, no contexto do golpe militar de 1964, a educação escolar começou a ser vista por uma concepção de educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, instrumentalização para o trabalho e controle ideológico e dessa forma, várias reformas foram realizadas nos segmentos educacionais.

O retrato de um novo contexto do Ensino Médio fez com que as novas reformas ocorressem e tinhham como objetivo ampliar o acesso à educação para a população com a Lei nº 5.692/71, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, atual Ensino Fundamental e ampliou a oferta de vagas no ensino de 2º grau, atual Ensino Médio.

O Art. 1º da LDB nº 5.692/1971 assegurava que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, declarando, portanto, o caráter tecnicista da educação escolar (Brasil, 1971).

A prioridade na profissionalização dos jovens brasileiros se justificava pela situação da acelerada industrialização a qual o Brasil estava enfrentando e como o foco do ensino secundário anteriormente era exclusivamente preparar para o ingresso no ensino superior, ocorreu que o país não conseguiu mais suportar tanta demanda. Devido a isso, reorganizou o ensino secundário direcionando as pessoas para o mercado de trabalho, sendo esse fato admitido pelo próprio Ministério da Educação anos mais tarde, o que ocasiona o que temos hoje sobre um currículo muitas vezes pensado somente para atender ao mercado de trabalho com um currículo ditado e a ser cumprido mesmo através da força pelo então governo ditatorial nos anos subsequentes.

Segundo Kuenzer (2007), a recessão econômica que ocorreu no início dos anos de 1980, agrupada à urgência da sociedade em implantar um regime verdadeiramente democrático, após os duros anos de ditadura, fez com que houvesse uma luta por direitos e liberdades civis diversos, bem como uma tentativa de construção de uma identidade democrática para o país, dentre eles as eleições diretas. E foi nesse cenário, que proclamou-se a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), na qual, no Art. 205, a educação aparece como “direito de todos e dever do estado”, seguido de uma sequência de diretrizes envolvendo o Ensino Médio.

Com a Constituição Federal de 1988, a próxima reforma na educação veio acontecer, em 1996, com o Presidente Fernando Henrique Cardoso, o FHC. Durante o governo, foram elaborados vários documentos legais para orientação e funcionamento da educação brasileira e foi elaborada e promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, que definiu que o ensino médio deveria ser realizado com no mínimo três anos. Além disso, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/1997, os quais representaram o grande marco normativo dessa reforma (Kuenzer, 2007).

A referida lei reorganiza ao modo que considera correto a educação brasileira em dois níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. No Inciso I, do art. 21, da LDB é determinado o Ensino Médio como “a última etapa da educação básica” (Brasil, 1996).

Após um ano da reformulação da LDB, foi estabelecida a estrutura da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/1997, que instituiu regulamentações para a Educação Profissional, propondo as formas: concomitante e subsequente, como articulações entre a formação geral e a formação tecnológica. Este decreto determinava, também, a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Estava, assim, estabelecida a cisão entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O Decreto nº 2.208/1997, conforme o contexto dos anos 1990, tinha uma elevação da Educação Básica à condição de prioridade política para a inserção do país no mundo competitivo, globalizado e neoliberal, muito mais acirrado, mas que teve início ainda nos anos 70. Assim sendo, a relação estabelecida entre educação e trabalho, no contexto da globalização neoliberal no Brasil, era de que a educação é o meio de capacitar pessoas para fortalecer o mercado de trabalho, com uma qualificação hábil como contribuem (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Com o término do governo FHC, assumiu a presidência do Brasil no ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva. No seu governo, o ensino médio também teve alterações, tais como: a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. No entanto, durante as discussões sobre o futuro do Ensino Médio e da Educação Profissional, houve opiniões diversas quanto à revogação do Decreto nº 2.208/1997. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31) a ideia de revogar o Decreto nº 2.208/1997 e substitui-lo por outro ganhou força porque somente a revogação do Decreto nº 2.208/1997 “não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica”.

Nesse sentido, o Decreto nº 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto nº 5.154? 2004, que regulamenta os art. 36, 39, 40 e 41 da LDB. Esse decreto define as formas de articulação entre a Educação Profissional (integrada, concomitante e subsequente) como apresenta o Parecer nº. 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). De tal modo, a discussão, como propõe o Parecer nº 39/2004, “é uma forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, e deixa de ser adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes da educação geral e de formação especial no Ensino Médio”.

Vale salientar que durante o período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foram criados alguns programas para viabilizar a consolidação da reforma e a melhoria da qualidade do ensino médio. Dentre eles, citam-se: o Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica (PRODEB, 2005); o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED, 2007); e o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007), este último visa fortalecer as redes de ensino que ofertam Educação Profissional e Tecnológica.

No segundo mandato do Governo Lula (2007-2011), no ano de 2008, um grupo de trabalho constituído por representantes do MEC e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República elaborou uma proposta piloto para inovar os currículos do ensino médio. Depois de aprovada com algumas recomendações, a proposta foi batizada como Ensino Médio Inovador e consistia em ampliar a participação direta da União com mais recursos e fomentando currículos inovadores nas escolas públicas estaduais de ensino médio não profissional, incidindo na adoção da flexibilidade curricular visando ao atendimento das aspirações dos estudantes, contemplando atividades interdisciplinares e com a contextualização do conhecimento, ampliando as matrículas nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais e nas instituições escolares do Sistema S (Brasil, 2008).

Com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 11/2009, em junho de 2009, quatro meses depois, o governo federal Luiz Inácio Lula da Silva editou a Portaria nº 971/2009, que instituiu

oficialmente o programa Ensino Médio Inovador. O programa tratava de uma iniciativa para fomentar propostas curriculares inovadoras do ensino médio não profissional, prestando apoio técnico e financeiro, mediante a aprovação de propostas de plano de trabalho e posterior celebração de convênio para execução ou envio de recursos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mas para ter acesso aos recursos previstos, a legislação determinou que as unidades federativas precisavam aderir formalmente ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação e que a Secretaria de Educação Básica quem coordenaria o programa.

Três anos após a implementação do Ensino Médio Inovador, no ano de 2012, foi instituída na Câmara dos Deputados, uma Comissão Especial destinada a oportunizar Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, tendo como autor, o deputado Reginaldo Lopes (PT), o qual declarou que este ensino médio não atendia às expectativas dos jovens e não garantia a inserção profissional dos formados, muito menos do crescimento econômico do país. Assim sendo, a comissão deu origem ao Projeto de Lei nº 6.840/2013, com o intuito de reformular o funcionamento do ensino médio (Silva; Scheibe, 2017).

O projeto de lei nº 6.840/2013 sugeria uma base nacional comum dos currículos do ensino médio, incluindo componentes e conteúdos obrigatórios para as áreas de conhecimento das linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, e, no último ano, o estudante optaria pela ênfase em uma das áreas de conhecimento do currículo ou pela formação profissional (Brasil, 2013).

Entretanto, houve muitas divergências e críticas em relação à carga horária do ensino médio, pois a carga horária anual do ensino médio seria de 1.400 horas, correspondendo a uma jornada escolar de pelo menos sete horas diárias, podendo ainda ser progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola. Porém, devido a realidade socioeconômica significativa dos jovens brasileiros, para prosseguirem seus estudos, não teriam outra opção a não ser o ingresso no ensino noturno e mesmo que o projeto de lei não extinguisse o ensino noturno, estes jovens teriam de ser complementados em 1.000 horas com atividades pedagógicas, na modalidade de educação à distância (Silva; Scheibe, 2017).

Portanto, conforme defende Ferreti (2016, p. 86) “[...] a mera extensão do tempo de permanência nada ou muito pouco acrescentará à qualidade do ensino”.

Diante das críticas, o projeto de lei foi revisado e substituído por uma proposta de obrigatoriedade do tempo integral para o ensino médio diurno, mantendo apenas como possibilidade da efetivação progressiva do ensino médio de tempo.

No mandato presidencial de Dilma Rousseff, em 2015, esse projeto não pôde ser mantido, sendo que a mesma foi afastada temporariamente e depois destituída definitivamente pelo

Poder Legislativo em agosto de 2016, em um ato político que muitos consideraram como golpe, pela maneira como foi realizado. Quem assumiu a presidência da República foi seu vice Michel Temer (entre 12 de maio de 2016 a 1º de janeiro de 2019), que tomou medidas de contrarreformas, que estavam incubadas, e passaram à materialidades incluindo a reformulação do ensino médio, que em nossa concepção enquanto educadores de uma maneira bem contraditória, excluiu das discussões os principais atores da educação, professores e pesquisadores não tiveram a possibilidade de ampla participação.

A primeira medida tomada por Temer na área educacional foi a Reforma do Ensino Médio, que mudou e alterou, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a Lei nº 9.394/1996, salientamos como educadora, sem a participação dos especialistas e professores. Na ocasião em que Michel Temer impôs a Medida Provisória 746/2016 referente à Reforma do Ensino Médio, sua tramitação termina por ser publicada em Diário Oficial como Lei nº 13.415, no dia 16 de fevereiro de 2017. Dali em diante as alterações são frequentes e funcionam ao olhar de muitos educadores como um laboratório de experimentação.

Até a implantação da Medida Provisória nº 746/2016 e as mudanças efetivadas pela aprovação da Lei n. 13.415/2017, que materializou a reforma do Ensino Médio do governo que muitos chamam de ilegítimo de Temer, a educação representava um caminho possível, a ser trilhado e que teria a partir dali tempo suficiente para estudos como o de países de sucesso, aprofundamentos, pesquisas e formação de profissionais, consultas e estudos amplos. Pelo menos, era isso que se esperava a nível de nação e estados, mas o que tivemos com essa articulação foram surpresas e retrocessos.

5.2 A Lei 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio

É possível que nenhuma fase da escolarização tenha sido mais afetada por mudanças como o ensino médio após a posse de Michel Temer na Presidência da República. O ensino médio, visto como o maior entrave na educação brasileira, é considerada a etapa da escolarização da passagem dos jovens para a vida adulta e, sua formação enquanto cidadãos e por conseguinte, para a inclusão no mercado de trabalho.

Como forma de adequar a legislação educacional ao formato do Novo Ensino Médio, em 2017, através da Lei nº 13.415/2017, a LDB passou por mudanças e, trouxe as seguintes alterações: 1) aumentou a carga horária anual; 2) incluiu novos componentes curriculares, vinculando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), aos objetivos de aprendizagem; 3) incluiu a formação técnica e profissional como um dos itinerários

formativos do Ensino Médio regular; 4) permitiu que a etapa de Ensino Médio possa ser oferecida em forma de módulos; 5) deu abertura para que o estudante possa cursar algum componente curricular de maneira extra escolar, inclusive em instituições de educação à distância (Brasil, 2017).

Vale ressaltar que, mesmo que a estruturação do Novo Ensino Médio não tenha surgido no governo provisório de Michel Temer, foi nesse período que a proposta da reforma foi reformulada, tramitada e aprovada em tempo recorde, ou seja, em apenas 5 meses entre a assinatura da Medida Provisória no 746, em 22 de setembro de 2016, e a aprovação no plenário da Câmara Federal. E nesse mesmo período, o MEC e a mídia privada apresentaram peças publicitárias e campanhas enaltecedo a necessidade e os benefícios da reforma, assim como órgãos e fundações privadas defendiam o Novo Ensino Médio como uma reforma que diminuiria a desigualdade na educação de nível médio.

Conforme argumenta Ferreti (2018): “A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário”.

Para esclarecer, vamos entender suas etapas e as mudanças através de um breve panorama cronológico a partir de 2017, que através da Lei nº 13.415/2017, determinou que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular, com competências e habilidades das áreas do conhecimento e pelos itinerários formativos organizados por arranjos curriculares que envolvam as áreas do conhecimento, acrescentando-se a formação técnica e profissional. No Quadro 2 é apresentada a organização por área de conhecimento para o Ensino Médio.

Quadro 2 - Organização por áreas do conhecimento para o Ensino Médio, conforme BNCC

Áreas do conhecimento	Componente curricular
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e literatura Inglês Artes Educação Física
Matemática e suas tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física Química Biologia
Ciências Humanas e sociais aplicadas	História Geografia Fisiologia Sociologia

Fonte: a autora, 2025.

Com a divisão em blocos, houve a diminuição da clareza e da representatividade das humanidades e das artes nesse contexto, dando mais representatividade a disciplinas como matemática, física, química e biologia. A lei também definiu em seu Art. 1º, §1º que, “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas” (Brasil, 2017). Além disso, o Art. 3º, § 5º estabeleceu que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Segundo Fávero, Costa e Centenaro (2019), “foram três anos (2015-2018) de grande mobilização e, na data de 02 de agosto de 2018, houve um grande movimento nacional em torno da BNCC para o Ensino Médio”. Na oportunidade, professores, gestores e técnicos em educação, organizados em comitês, reuniram-se para propor melhorias no documento por meio do preenchimento de um formulário *online*”.

Conforme Fávero, Costa e Centenaro (2019) a reforma foi imposta via medida provisória, ainda em 2016, antes de se transformar em lei federal. Em outras palavras, sua origem como medida provisória editada pelo poder executivo federal, representa, por si só, um ato autoritário e sem diálogo com os sujeitos da escola. Diante do cenário, no qual foram aprovados os documentos reguladores e iniciada a reorganização das escolas e do trabalho docente para atender às novas demandas, cabe indagar se os professores se sentiram ouvidos e protagonistas no processo de reforma do Ensino Médio.

Essas reformulações, sem participação efetiva dos professores, nada mais foram do que experimentações que o governo se apressou em implantar, suprimindo os direitos dos professores na participação. Conforme Dale (1988, p. 28) expõe que as reformulações no sistema educativo:

[...] é uma autonomia (relativa) apenas com respeito à execução do trabalho dos sistemas educativos. A autonomia dos professores não se estende à decisão sobre as metas dos sistemas educativos, nem sobre seu financiamento; embora tenha uma influência indubitável (mas flutuante) sobre tais assuntos, a profissão docente não tem controle sobre eles.

Através da fala do autor verificamos que aos profissionais da educação cabe a mera execução de tarefas, eles passaram a ser vigiados, cobrados e coagidos a participarem de um processo que os excluiu e os colocou como mão de obra para manter as decisões, meros prestadores de serviços que não precisam pensar, analisar, nem decidir, mas obedecer e cumprir.

Sob essa ótica da economia, o Estado estando fortemente à mercê do escudo do neoliberalismo, começa a se tornar ineficaz, retirando-se de setores estratégicos da educação e transferindo-os para a iniciativa privada para que estes vendam pacotes prontos para os estados e municípios fazendo com que sistemas privados e grandes corporações passem a explorar o “grande mercado da educação”.

Ao mesmo tempo que isso acontece, o Estado dá pequenas concessões à educação buscando implementar políticas de inclusão social, como dar segundo professor aos alunos com necessidades especiais, criar alguns incentivos e tentativas de reformas que passam a percepção de interesses de mudanças a exemplo das trilhas de aprendizagens mas que não conseguem reverter as profundas desigualdades que se tornam mais visíveis em muitos campos causando cada vez mais a exclusão social, que intensificada pelo neoliberalismo, se manifesta de diversas formas.

O desemprego, o subemprego, a precarização das condições de trabalho, as desigualdades de renda, o acesso limitado a serviços públicos de qualidade e a discriminação, são frutos dessas criações e acontecem principalmente contra grupos minoritários.

Tello (2013), faz uso do conceito de neoliberalismo pedagógico, esse fenômeno, que, segundo ele, favorece muito a entrada do capital privado na educação em detrimento ao papel do Estado; que por sua vez, o subsidia perdendo a sua identidade e seus fins. Essa estrutura, com o tempo e com muita dedicação e empenho da classe dominante, tem concretizado o seu objetivo fundamental que é o de implantar a ideologia do capital dentro da escola.

As transformações na educação pautadas na nova reforma do ensino médio, e principalmente o modelo neoliberal, com sua ênfase na eficiência, competitividade e lógica de mercado, trabalha para que todos os campos sociais atendam os seus preceitos e na escola não foi diferente. O ensino pautado na homogeneização e na mercantilização do conhecimento tomou conta e se tornou fato comum e corrente no Brasil.

O estado, dessa forma, assumiu-se ineficaz no atendimento à educação e isso aconteceu de forma pensada com a reforma do ensino médio, deixando as portas abertas para que o capital privado tivesse conta das decisões e até mesmo dos currículos escolares.

Em nossa prática, identificamos na escola, uma espécie de laboratório, no qual as instituições que se sobressaiam “de alguma forma remota em alguns projetos pouco exitosos”, ensinam os outros que sabiam menos, nas quais as tentativas enganosas de nos levar a pensar que seriam de modernização e de tornar o ensino mais atrativo para os jovens, virou um terreno de instabilidades, em que as únicas permanências que deram certo, foram as mudanças, sem nenhuma consulta ou debate com essa mesma comunidade, quem sabe a única interessada em

fazer a diferença socialmente, mas que foi retirada do debate e das decisões, tornando a escola um terreno de adoecimento de muitos profissionais com a lei então instituída, a Lei nº 13.415/2017.

Essa lei estabeleceu a reforma do ensino médio, alterando a estrutura curricular e a organização dessa etapa da educação básica, tendo como principais objetivos: ampliar a carga horária, aumentar o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, com o argumento descabido de uma formação mais completa, além de flexibilizar o currículo permitindo que o estudante escolhesse um itinerário formativo de acordo com seus interesses e objetivos para aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas.

Os especialistas e a comunidade acadêmica, peças fundamentais em um processo de reestruturação, foram mantidos longe do debate, como estratégia para que tudo ocorresse conforme o planejado (Fávero; Costa; Centenaro, (2019)). Os modos de flexibilização do currículo, levaram à fragmentação do mesmo e à perda de conteúdos importantes; a ênfase na formação técnica, possibilitou o detimento da formação humanística, como já mencionado, prejudicando o desenvolvimento integral dos estudantes que já era deficitário, mas que era uma meta esperada e almejada pela proposta, que supriu do currículo ou deixava em pano de fundo as matérias das humanidades, colocando em risco, além de tudo em nosso ponto de vista, a democracia do país.

O papel da arte e da sensibilidade e as humanidades nesse contexto se tornam obsoletos, porque passam a compor as áreas de linguagens e de humanas, para projetos nas chamadas trilhas de aprendizagens ou eletivas sem obrigatoriedade.

Para o estado de Santa Catarina não foi diferente, de acordo com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, que foi alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impulsionadas pela aprovação das Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/1996), a nova estrutura prevê a composição do Ensino Médio em duas partes complementares: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. No caso da oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, os Itinerários Formativos são desenvolvidos por meio de cursos técnicos.

Com a publicação da Lei nº 13.415/2017, a carga horária total do Ensino Médio foi estabelecida em 3.000 (três mil) horas distribuídas ao longo do Ensino Médio. Houve a redefinição da carga horária da Formação Geral Básica, limitada a, no máximo, 1.800 (mil e oitocentas) horas, enquanto os Itinerários Formativos devem compreender, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas. A nova organização curricular também prevê a inclusão de novos

componentes com diferentes arranjos formativos, enfatizando a integração curricular (Brasil, 2017).

Segundo Lima e Maciel (2018) para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), assim como para o Fórum Nacional da Educação e demais organizações desse campo, o recurso da medida provisória n. 746/2016 reflete a postura autoritária de um governo que não foi legitimado pelo voto, configurando-se, como instrumento abusivo “sem precedentes na história brasileira após a democratização”.

Neste contexto, em que também foi publicada a BNCC (2018), que orientou a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - CBEMTC (2019), e que foi construído sem a colaboração e participação dos professores da Rede Estadual de Ensino, sob a propaganda enganosa do engajamento dos profissionais na sua elaboração.

O currículo foi organizado de forma não seriada e estruturado em 04 áreas do conhecimento para a Formação Geral Básica. Publicado em 2021, o CBEMTC (2019), é composto por quatro cadernos, sendo eles: 1- Disposições Gerais; 2- Formação Geral Básica; 3- Portfólio das Trilhas de Aprofundamento; 4 - Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos; 5- Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica; 6- Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio - Magistério; 7- Roteiros Pedagógicos do Componente de Projeto de Vida com orientações para o referido componente curricular, sendo que os 25 (vinte e cinco) Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) foram ampliados para atender a Educação Profissional e Tecnológica.

O que se viu a partir daí com força total foi a derrocada do ensino das artes, das linguagens e das humanidades de modo geral, devido a total falta de clareza por parte do entendimento da comunidade escolar e principalmente pela falta de capacitação dos profissionais que ministrariam essas disciplinas.

Nessa dinâmica, conforme a BNCC (2021), os estudantes deveriam frequentavam as aulas uma vez na semana em período extra para poder compor as horas necessárias com atividades fora do seu período normal de aulas. De modo geral, eram alunos apáticos, faltosos, professores despreparados que tornaram o período extra de estudo uma obrigação destituída de significados que terminou já com sua exclusão para o ano seguinte.

Com todas as idas e vindas, a partir de 2024, o Caderno 3, referente ao Portfólio das Trilhas de Aprofundamento, não está mais em vigência, tendo em vista as escutas realizadas no ano de 2023, que resultaram na revisão das matrizes curriculares para atender as demandas de estudantes, professores, gestores e Coordenadorias Regionais de Educação.

Embora a retórica oficial destaque a escuta da comunidade escolar e a ampliação das possibilidades de escolha por parte dos estudantes, o processo de implementação se deu de forma verticalizada, com baixa participação efetiva dos sujeitos escolares e ampla veiculação de campanhas publicitárias que romantizam a flexibilização curricular, mascarando os reais impactos das reformas, o que ocasionou uma nova reformulação do ensino com a aprovação da Lei nº 14.945/2024 e alguns aspectos da Lei nº 13.415/2017.

Entre as principais alterações no Ensino Médio, destacamos a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para no mínimo 2.400 horas (exceto para a Educação Profissional e Tecnológica, que será de mínimo 2.100 horas) e a redução dos Itinerários Formativos para 600 horas que passarão a ser focados no aprofundamento das áreas do conhecimento. Os itinerários de Formação Técnica e Profissional, serão compostos por cursos técnicos cuja carga horária mínima consta no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Diante disso, um dos pontos mais controversos dessas mudanças é a drástica redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica, especialmente até a promulgação da Lei nº 14.945/2024. Na vigência da Lei nº 13.415/2017, a Formação Geral Básica, foi limitada a, no máximo, 1.800 horas, o que comprometeu a oferta de disciplinas fundamentais à formação humana integral, como Filosofia, Sociologia, História da Arte e Literatura, em nome de uma suposta "liberdade de escolha" que, na prática, tem se traduzido na precarização dos saberes humanísticos e na valorização de conteúdos técnicos e instrumentais.

Ainda que a nova legislação de 2024 tenha elevado a carga horária da formação geral básica para no mínimo 2.400 horas (ou 2.100 horas no caso da Educação Profissional e Tecnológica), o modelo mantém a lógica dos Itinerários Formativos, reforçando a ideia de uma formação voltada à empregabilidade e ao mercado de trabalho.

Esse cenário se encontra na contra mão da concepção de educação proposta por Martha Nussbaum (2015), que denuncia os riscos da crescente mercantilização do ensino e a consequente marginalização das humanidades nos currículos escolares. Para a autora, a educação deve ter como objetivo central a formação de cidadãos críticos, sensíveis e imaginativos, capazes de deliberar sobre o bem comum e exercer plenamente seus direitos democráticos. A ênfase exclusiva em habilidades técnicas e produtivas, segundo Nussbaum, compromete o desenvolvimento da empatia, da reflexão ética e da capacidade de imaginar a perspectiva do outro, elementos essenciais para a vida em sociedade.

Ao negligenciar as artes e as humanidades, a Reforma do Ensino Médio ameaça diretamente os princípios democráticos do país, reduzindo a escola a um treinamento para o mercado. A ausência de espaços consistentes para o desenvolvimento das capacidades

essenciais para sua formação, no novo modelo curricular revela um projeto de formação limitado e funcionalista, que atende prioritariamente às demandas do capital em detrimento da construção de sujeitos autônomos e solidários.

Dessa forma, a Reforma do Ensino Médio, ao ser formulada e implementada sem a devida escuta da comunidade escolar e ao instrumentalizar o currículo por meio de uma lógica tecnocrática, contribui para a fragilização da escola como espaço de formação cidadã. Frente a esse contexto, é urgente recolocar no centro do debate educacional a importância das artes, das humanidades e da educação sensível, como elementos estruturantes de uma pedagogia comprometida com a democracia, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

A proposta apresentada, de reforma do Ensino Médio à sociedade, passava a visão de que as escolas, eram prédios equipados, com boas tecnologias, profissionais capacitados e dignamente remunerados, equipe gestora suficiente e preparada para os desafios, estudantes motivados e Secretarias Estaduais que acompanhavam e conheciam as instituições de seus domínios (Kuenzer, 2000).

Na realidade o que se via nos espaços escolares de fato, era o proposital, sucateamento da educação, com muitos professores despreparados, muitos gestores fazendo o seu melhor sem conseguir resultados nem ao menos para manter os estudantes dentro das cercas da escola. Professores que não sabiam o que fazer, sem a mínima capacitação necessária para atender às mudanças propostas e a maioria dos estudantes, apáticos, desmotivados, reclamando de tudo, porque muitas escolas não lhes davam o mínimo necessário para suprir as necessidades educacionais durante a jornada e que agora tinha um agravante: a ampliação de carga horária (Kuenzer, 2000).

Segundo Souza (2023), é importante lembrar que a lei não levou em consideração e nem era seu intuito, um dos fatos que assola a nossa nação, as desigualdades sociais, ocasionando mais fortemente a falta de oportunidades para os estudantes mais pobres. A falta de infraestrutura necessária para implementar a reforma comprometeu a qualidade do ensino e veio junto com a falta de investimentos para acompanhar as demandas propostas.

Segundo Frigotto (2017), a precarização do ensino público, tratando a educação como um sistema que precisaria da entrada das empresas privadas e outros ideais governamentais está muito distantes da real educação, ao invés disso, prioriza a formação instrumental.

Para o Estado de Santa Catarina, o processo de reestruturação culminou na criação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense de 2020, um documento que orienta a prática pedagógica nas escolas do estado, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e às Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio.

Ao final de 2018, mais precisamente no mês de novembro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No Capítulo II, o documento apresentava o referencial legal e conceitual, explicando termos utilizados nas referidas Diretrizes. A “Formação Geral Básica” é definida como “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 2). Além disso, o documento determinava “que a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos os anos do curso do Ensino Médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (Brasil, 2018, p. 6). Fica subentendido que as diretrizes abrem a possibilidade de que a carga horária destinada à formação geral (máximo de 1800 horas) não precise estar nos três anos do curso, restringindo apenas à língua portuguesa e à matemática. Esse contexto significa que os sistemas de ensino estariam autorizados a organizar a distribuição da carga horária da parte comum e da parte diversificada nos três anos da etapa conforme escolhas próprias, uma vez que respeitassem as cargas horárias estabelecidas.

No entanto, o que estava sendo flexibilizado nesta lei aprovada era a opção de introduzir ou não as habilidades e competências da Formação Geral Básica de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e dos componentes de Linguagens (menos língua portuguesa) nos três anos do Ensino Médio.

É importante mencionar que no ano de 2018, a LDB foi alterada três vezes, ou seja, criada a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, a qual determinava sobre educação e aprendizagem ao longo da vida; a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, que incluiu a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; e a Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018, que incorporou o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar.

Em Santa Catarina elaborou-se a Resolução nº 4/2018, que definia as Diretrizes Nacionais para a organização e a estrutura do Ensino Médio, detalhando as mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 e em novembro de 2020, o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio, foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, dando início ao processo de análise e aprovação, homologando-se assim a Resolução nº 004 e o Parecer nº 040.

Dando sequência no histórico da lei da reforma do ensino médio de 2017, no ano de 2019, o governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro resolveu realizar uma alteração

no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, através da Lei Federal 13.796, de 03 de janeiro de 2019, a qual normatizou a guarda religiosa e a frequência ao ambiente escolar.

O novo artigo da lei traz a compreensão de que o estudante matriculado em qualquer instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, mediante requerimento prévio poderá se ausentar de prova ou aula marcada para dia que segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício da atividade, devendo a instituição, sem custo adicional, ofertar aula ou prova de reposição, ou ainda trabalho ou pesquisa que substitua o objetivo pleiteado com a atividade na data que o estudante faltou (Brasil, 2019).

Ainda no exercício do presidente Jair Messias Bolsonaro, a medida provisória nº 934, publicada no dia 1º de abril de 2020 foi assinada, a qual abordava sobre a quantidade de dias letivos para educação básica e superior. Neste mesmo ano também foram alterados os artigos 24 e 31 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, os quais determinavam que valia para todos os níveis de educação em virtude da situação emergencial da saúde pública, disposto no Lei 13.979 de 06 de fevereiro de 2020. Isso significou que a obrigatoriedade de 200 dias letivos, descrito na LDB, estava dispensada, porém, ficou indicado a obrigatoriedade da carga horária mínima anual de 800 horas que deveriam ser cumpridas.

No estado de Santa Catarina, em 2021, aconteceu a publicação oficial do Currículo Base do Ensino Médio, o documento final que estabelece a estrutura curricular, os componentes curriculares (Formação Geral Básica e Itinerários Formativos) e os objetivos do Ensino Médio em Santa Catarina e em 2022, teve o início da implementação gradual do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), com o objetivo de adaptar as práticas pedagógicas e os materiais didáticos ao novo currículo.

Nesse sentido, o primeiro semestre de 2022 marca o início da implementação do Novo Ensino Médio na maior parte dos estados. Em diversas redes de ensino, estudantes do ensino médio começam a experimentar os efeitos perversos da reforma. Ainda neste mesmo ano, a legislação brasileira relacionada à educação foi marcada por várias alterações e novas leis, sendo que a principal delas foi a Lei nº 14.407/2022, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a formação do leitor e o estímulo à leitura como compromisso da educação básica.

Em relação ao estado de Santa Catarina, com a mudança de governo federal o objetivo no país era de identificar pontos de melhoria e aprimorar o currículo ao longo do tempo amenizando os anos de retrocesso, porém, no estado citado, essas mudanças ainda não foram possíveis porque os ideais do governo não mudaram, pelo contrário, se manifestam mais

fortemente como a implementação de escolas cívico militares e a ideia ao nosso entendimento de um ‘bom cidadão obediente’ e a manutenção da exclusão de algumas disciplinas e conteúdo do currículo escolar.

Com o novo governo no Brasil no ano de 2023, a educação já teve algumas atualizações no ensino médio em relação às matérias e à carga horária. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi atualizada com diversas mudanças, incluindo a instituição da Política Nacional de Educação Digital e a ampliação do Programa Escola em Tempo Integral já para o ano de 2023. Ela também inclui novas disposições sobre transparência e controle social na educação, além de medidas para garantir a qualidade de vida dos profissionais da educação.

Contudo, a cada ano, a legislação educacional brasileira é marcada por alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente no que diz respeito à educação básica e ao ensino superior. Em 2024, a Lei nº 14.952, de 6 de agosto, garante um regime escolar especial para estudantes com problemas de saúde. Além disso, a Lei nº 14.945, de 31 de julho, estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, reestruturando o ensino médio e ampliando a carga horária para 3.000 horas, incluindo um novo período para a Formação Geral Básica e itinerários formativos.

Já no início de 2025, o governo retomou com algumas mudanças na legislação brasileira para a educação, incluindo a Lei nº 15.100/2025, a qual restringe o uso de celulares nas escolas da educação básica, proibindo o uso durante as aulas, recreios e intervalos, sendo que cada rede de ensino e escola define suas estratégias de implementação. Também propôs a Lei 14.934/2024, a qual prorroga a vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2025, sendo apresentada uma nova proposta com 18 objetivos até 2034.

O texto do novo PNE contém 18 objetivos e apresenta oito temáticas: Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação Integral, Diversidade e Inclusão, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior e Estrutura e funcionamento da Educação Básica, que se desdobram em 58 metas, para quantificar os resultados almejados, e em 252 estratégias, concebidas como políticas, programas e ações prioritárias para assegurar a realização dos objetivos propostos (Brasil, 2024).

Além disso, houve mudanças na organização curricular do Ensino Médio, sendo que a nova legislação estabelece uma carga horária mínima de 3.000 horas para o Ensino Médio, com 2.400 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB). Os estudantes podem optar por dois itinerários: a de Formação Técnica e Profissional ou itinerários formativos de aprofundamento.

Quanto às aulas de arte, estas foram reduzidas a uma aula na sala de aula e uma aula de aprofundamento na qual o professor deve ministrar apenas tirando dúvidas dos estudantes nas atividades que recebem para fazer em casa e o que já era pouco, sendo duas aulas para os primeiros e terceiros anos e apenas uma aula para o segundo ano do ensino médio, agora virou aulas fantasmas na quais os professores recebem para ministrar e supostamente atingir a carga horária necessária, mas que na prática é apenas uma invenção em que muitos estudantes fingem que aprendem e muitos professores fingem que ministram tais aulas que na prática muitas vezes só existem para fins de cômputo de horas.

A cada dois anos o Ministério da Educação (MEC) divulga um dos mais importantes resultados do ensino do país o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷ que é um indicador que avalia a qualidade da educação no Brasil e que devido a essa falta de organização se mostra baixo podendo variar dependendo da região e do ano.

Conforme dados apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2024, em alguns estados, os maiores índices foi constatado com o tempo a mais na escola dos estudantes, e isso significou tempo de qualidade, devido as pautas diferenciadas, maior oportunidade para serem criativos, ocorre mais interação e preparação para os estudantes quando saem da escola e ingressam à vida profissional, mas para que isso aconteça em todas as escolas do Brasil, abrangendo todos os estudantes, é preciso políticas públicas e gestões eficazes (Brasil, 2024). Porém, na grande maioria, esse tempo adicional não resultou em dados positivos.

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgaram, no ano de 2024, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente ao ano de 2023, conforme pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3 - Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente ao ano de 2023

Séries	Pontuação	Meta: 1º ciclo do indicador (2007-2021)
Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	06	Atingiu metas do indicador
Anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)	05	Abaixo das metas do indicador
Ensino Médio	4,3	Abaixo das metas do indicador

Fonte: Brasil, 2024.

⁷ É um indicador criado para medir a qualidade da educação básica no Brasil. Ele combina dados de desempenho dos alunos em testes padronizados com informações sobre a progressão desses alunos na escola (taxas de aprovação e reprovação). O Ideb é calculado a cada dois anos e serve como ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade da educação básica, estabelecendo padrões para a melhoria do ensino.

Embora os resultados tenham sido abaixo do esperado de forma geral, uma das etapas mais preocupantes é justamente o ensino médio, em que esses dados são ainda piores. Além das baixas notas, no que se refere à aprendizagem, muitos estudantes desse período não sabem nem ao menos calcular o percentual de reajuste de um valor e não entendem o principal sentido de uma notícia e nem reconhecem-se se há humor ou ironia em uma crônica.

Na Tabela 1 podem ser verificados os dados estatísticos da divulgação do último censo da Educação no Brasil.

Tabela 1 - Números da Educação no Brasil -2024

	Matrículas (2024)	
Educação Básica	7,8 milhões	
Ensino Médio	Diurno 82,5%	Noturno 17,5%
Ensino Médio	Rede privada (1 milhão de estudantes) 13,2% matrículas	
Matrículas	Rede Estadual (6,5 milhões de estudantes) 83,1%	
Rede pública	95,8%	
	Rede Federal (243,6 mil matrículas) Educação Infantil e Ensino Fundamental De 2021 para 2022, aproximadamente:	
Ensino Médio migraram para o EJA	3,1% do total 140 mil estudantes	

Fonte: Brasil, 2024.

Percebe-se que o censo da educação básica se manteve com os piores índices de repetência e abandono dos estudos, estima-se que 450 mil jovens do Brasil abandonam ou saem da escola antes de terminar o ensino médio, isso significa que quase 70 milhões de brasileiros de 18 anos ou mais idade, estão fora da escola e não conseguiram concluir essa etapa, sendo que 40% dos jovens deixaram os estudos por necessidade de trabalhar, provando que os sintomas da desigualdade social estão atingindo diretamente a vida dos jovens e que sete em cada 10 jovens que não completaram o ensino médio são pretos ou pardos (Fernandes, 2024).

Os indicadores de repetência mudaram nos últimos anos, e muito se deve devido à média ter baixado e as cobranças não serem mais as mesmas, e por outro lado, a aprendizagem caiu muito, e um dos fatores preponderantes foi porque a pandemia deixou rastros e defasagens na aprendizagem dos estudantes, que não estão conseguindo ser sanados.

Dessa forma, o ensino médio segue sendo uma etapa crítica do período escolar dos estudantes, trazendo-nos uma série de reflexões a respeito de políticas públicas e métodos aplicados na escola, isso porque os dados mostraram que os níveis alcançados pelos jovens são muito baixos; eles não estão conseguindo atingir níveis nem perto de satisfatórios de

aprendizagem e nem estão sendo preparados para chegarem em uma universidade para prosseguir a caminhada acadêmica, e muito menos ingressar para o mercado de trabalho, e isso leva-nos a uma reflexão de que trabalhar o mínimo das habilidades e competências que o jovem precisa, está sendo impossível para a educação brasileira.

Todos esses dados, nos levam à reflexões e questionamentos: Que modelos de gestão e de prioridade política têm feito a diferença e como está sendo ofertada a educação e a economia criativa para os jovens? Qual é o compromisso político com a aprendizagem voltada as humanidades?

Quando a educação é tratada como a prioridade por parte dos gestores federais, estaduais, municipais ou institucionais, emergem experiências inovadoras, como escolas de tempo integral com currículos diferenciados, contextualizados e alinhados à realidade dos estudantes, mas não é isso que tem sido constatado durante a maior parte da história.

Outra questão que merece ser destacada é que o ensino médio em tempo integral em que o estudante passa a maior parte do período (matutino e vespertino) na escola, seria ideal, no entanto, o currículo precisa ser mais atrativo para alunos trabalhadores, cansados e desconectados do seu mundo.

A BNCC (2017), embora represente um possível esforço de unificação e com várias críticas, ainda não conseguiu atender à complexidade e à diversidade do país e sabemos que uma educação de qualidade, exige não apenas uma estrutura curricular coesa, mas também sua construção colaborativa por parte da gestão e dos profissionais da educação, respeitando as especificidades locais.

Os avanços na qualidade educacional, também atingem a formação dos professores, uma vez que, para que essa educação tenha bons resultados, a gestão pública e os profissionais precisam estar bem formados, pois, sem professores preparados e valorizados, não há política educacional que se sustente. A profissionalização da docência e o investimento em formação continuada são condições indispensáveis para que as mudanças propostas em documentos oficiais se materializem na prática cotidiana das escolas.

Quanto aos programas governamentais, embora sejam considerados importantes, não conseguem reverter sozinhos, o desinteresse crescente de muitos estudantes, pois os jovens brasileiros geralmente abandonam os estudos por conta do trabalho.

Queremos com essa abordagem perceber o que restou desse processo de retrocessos na educação brasileira e como se encontra a educação voltada para a criatividade para as humanidades ou para uma economia criativa na forma como nos mostra Nussbaum, com

atividades que vem ao encontro da cooperação, do compromisso intelectual e acima de tudo com a preocupação em manter a nossa democracia viva.

Com o panorama apresentado, podemos verificar que a retirada das humanidades e a instrumentalização do ensino, fortalece cada vez mais o sistema neoliberal. Muitas escolas não dialogam com a vida real do jovem e com isso perdem sua função social e as tentativas, muitas vezes frustradas de reforma educacional, têm pouco impacto positivo na formação cidadã dos estudantes. Essa crítica denuncia um modelo de educação que muitas vezes reproduz interesses das elites, em detrimento de uma formação integral, crítica e emancipadora.

Apesar das inúmeras reformas e promessas de renovação pedagógica ao longo da história do ensino médio brasileiro, a cultura educacional dominante manteve-se na maioria das vezes, profundamente enraizada em práticas conteudistas, conservadoras e voltadas à preparação tecnicista para o mercado de trabalho ou para exames seletivos. Essa trajetória resultou na marginalização de abordagens formativas mais sensíveis às dimensões culturais, criativas e subjetivas do ser humano.

Diante dessa trajetória marcada por reformas que priorizaram a racionalização do ensino, a formação para o trabalho e a adaptação às exigências de um mercado cada vez mais competitivo, torna-se urgente pensar alternativas educacionais que rompam com esse modelo.

Essa negligência tem profundas consequências ao desconsiderar a potência formativa das artes, da cultura e das expressões criativas. O ensino médio brasileiro perpetua um modelo escolar que pouco dialoga com os interesses, as linguagens e os modos de ser da juventude do nosso tempo. Em contraponto, uma formação com bases criativas propõe não apenas uma ruptura epistemológica, mas também ética e política, ao reconhecer no estudante um sujeito criador de sentidos e não apenas receptor de conteúdo.

Nesse viés, é necessário pensar no ensino médio não apenas como uma etapa de término da educação básica, mas como um espaço estratégico de construção de sentido para a juventude. Portanto, consideramos que a escuta atenta das vozes da escola, com gestores, professores e estudantes, deve ser o ponto de partida para qualquer proposta de reestruturação.

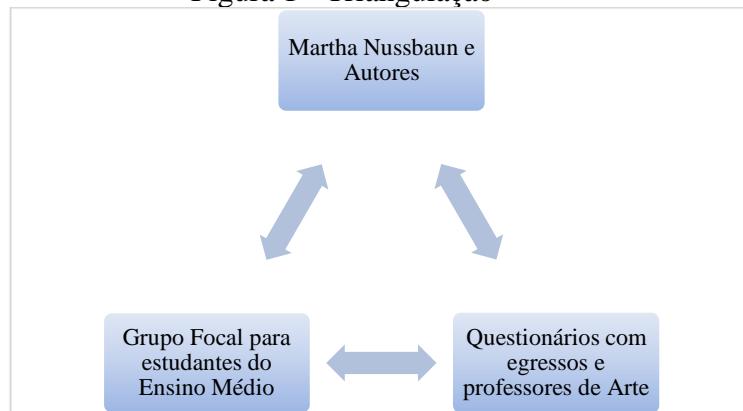
Ao ampliar os horizontes da educação para além do saber instrumental, a economia criativa pode atuar como catalisadora de transformações na escola, tornando-a mais plural, sensível e comprometida com a formação integral dos jovens como veremos mais detalhadamente na seção a seguir.

6 VOZES DA ESCOLA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO EM ECONOMIA CRIATIVA NO ENSINO MÉDIO

O sexto capítulo tem por objetivo transcrever as falas dos grupos focais e as respostas dos questionários, analisar, compilar e categorizar os dados coletados.

Procuramos a partir das análises, compreender as percepções dos atores da escola, estudantes, professores e egressos sobre a maneira como a economia criativa vem sendo trabalhada nessas duas instituições e como a percebem nas outras esferas sociais. Desse modo, esperamos que os resultados da pesquisa, contribuam para a construção de uma proposta que promova o desenvolvimento de competências essenciais dos estudantes à luz do pensamento da autoras Martha Nussbaum e dos autores que dialogam com a sua teoria, fazendo uma triangulação desses conhecimentos.

Figura 1 - Triangulação



Fonte: a autora, 2025.

Para responder a todos esses questionamentos, como já mencionado, realizamos dois grupos focais em duas escolas do município de Luzerna: Escola de Educação Básica Padre Nóbrega e Instituto Federal Catarinense com sede no mesmo município. Realizamos também, um questionário para os egressos do ensino médio que trabalham com economia criativa, e um questionário para 2 professores de arte, sendo um de cada escola pesquisada.

Neste método de pesquisa, encontramos ricas fontes de análises que servirão como base para gerar subsídios consistentes acerca da nossa pesquisa, uma vez que conseguimos a partir deles, criar um amplo debate a partir dos roteiros e das falas apresentadas.

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2024, por meio dos questionários e dos grupos focais, com o objetivo de compreender as percepções,

experiências e práticas relacionadas à formação para a economia criativa no contexto do ensino médio.

O primeiro instrumento aplicado foi o questionário dirigido a nove egressos, originários de diferentes escolas, identificados por códigos sequenciais (EG1, EG2...) e assim consecutivamente até o nono, para garantir o anonimato e preservar a confidencialidade dos dados. Entre esses participantes, dois se declararam do gênero masculino e sete do gênero feminino, com faixas etárias menores de 18 anos e entre 18 e 25 anos.

Importante salientar que as contradições mais acentuadas que encontramos, foram justamente nas respostas dos egressos, por se tratar de estudantes originários de diferentes realidades escolares.

Paralelamente, foi aplicado um segundo questionário a dois professores do ensino médio, das escolas públicas, um do gênero masculino e outro do feminino, ambos situados na faixa etária entre 35 e 40 anos, identificados no texto como: P1 e P2. Estes profissionais foram convidados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, e suas análises, desafios e percepções acerca da economia criativa, enriquecendo o panorama investigativo a partir do olhar docente.

Os grupos focais foram conduzidos para aprofundar a compreensão qualitativa dos fenômenos estudados sendo que o primeiro grupo, decorreu da participação dos estudantes da Escola de Educação Básica Padre Nóbrega, reunindo oito estudantes do ensino médio, oito adolescentes, com idades entre 15 e 18 anos, também identificados por códigos sequenciais EPN1, EPN2 e assim consecutivamente até o oitavo participante.

O segundo grupo focal foi composto por sete estudantes, incluindo três estudantes declarados do gênero feminino, três estudantes declarados do gênero masculino e um participante transexual, igualmente na faixa etária entre 15 e 18 anos para o Instituto Federal Catarinense. Para a identificação dos estudantes usamos códigos sequenciais (EIF1), (EIF2), (EIF3) e assim consecutivamente.

A análise subsequente apresentará, portanto, uma triangulação metodológica, articulando os dados quantitativos obtidos nos questionários e os dados qualitativos resultantes dos grupos focais à luz dos autores. Esta abordagem, prevê a possibilidade de uma compreensão das dinâmicas, dos entraves, desafios e potencialidades da formação para a economia criativa no ensino médio, a partir das perspectivas dos atores envolvidos.

Para melhor compreensão dos dados optou-se pela categorização das falas e respostas compilando a grande quantidade de informações que foram coletadas.

As categorias de análise, baseadas em Martha Nussbaum foram: Economia Criativa e Democracia, Crítica, Imaginação e Criação e Sensibilidade e Cooperação e Humanidades.

Na primeira categoria, economia criativa e democracia as interpretações estão ligadas à valorização da arte, humanidades, desigualdades de acesso, democracia e mercado. Na segunda categoria: Crítica, imaginação e criação, os trechos são relacionados ao processo criativo, protagonismo dos estudantes, escola como espaço de criação, interdisciplinaridade, narrativa e pensamento crítico. Na terceira categoria, encontraremos as falas referentes à sensibilidade e cooperação, e as análises sobre subjetividade, afetividade, colaboração, trabalho em grupo, representatividade docente e experiências ligadas à criação coletiva e à dimensão sensível. O Quadro 4 serve para melhor visualizar como se dará a categorização os principais eixos norteadores e os elementos que servirão para a análise.

Quadro 4 - Categorias de análise

Categoria	Eixos principais	Elementos de análise
1. Economia criativa e democracia	Arte e humanidades; desigualdades de acesso; democracia; mercado	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização das artes e das humanidades; - Reconhecimento das desigualdades de acesso à cultura e ao conhecimento; - Relação entre democracia, cultura e mercado; - Reflexão sobre a função social da economia criativa.
2. Crítica, imaginação e criação	Processo criativo; protagonismo estudantil; interdisciplinaridade; pensamento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Escola como espaço de criação e experimentação; - Estímulo ao protagonismo dos estudantes; - Articulação entre diferentes áreas do conhecimento; - Importância da narrativa, da imaginação e do pensamento crítico.
3. Sensibilidade e cooperação	Subjetividade; afetividade; colaboração; representatividade docente	<ul style="list-style-type: none"> - Formação da sensibilidade e da subjetividade; - Afetividade como parte do processo educativo; - Cooperação e trabalho em grupo; - Representatividade docente como referência formativa; - Experiências de criação coletiva e dimensão sensível do aprender.

Fonte: autora, 2025

Para a categoria de Economia Criativa e Democracia, começaremos analisando a fala de um egresso que traz uma importante reflexão: *Os incentivos e parcerias com escolas, universidades e cultura no currículo escolar, ajudariam a nova geração de jovens interessados em contribuir para a cena cultural local, o que, a longo prazo, eleva o índice de desenvolvimento humano e proporciona novos conhecimentos. (EG5).*

Essa fala, faz refletir sobre o mundo contemporâneo e as mudanças que se mostram pertinentes para uma educação significativa diante das complexidades sociais e a emergência de um novo sentido para a educação.

Perceber que essas interlocuções são importantes, é abrir espaço para uma formação mais abrangente porque enquanto cada um estiver imerso em seu mundo o conhecimento é limitado. Nem que para isso ocorra, precisemos trabalhar com um currículo a parte, diferenciado dos currículos oferecidos pelas gerências de educação.

Segundo Arroyo (2013), as práticas inventivas de professores sejam elas oficinas, projetos, temas geradores, são formas de resistência ao currículo oficial normatizado e nivelador.

Ao levantar o questionamento: Como a economia criativa pode contribuir para a equidade e justiça no mercado local, promovendo oportunidades mais igualitárias para os participantes? Um estudante responde: *A economia criativa, pode dar chance a todos até mesmo pra quem não tem condições de pagar um curso caro, mas isso acontece se o ensino público e a escola derem oportunidade igual, trabalhando com sensibilidade para com os estudantes, sem escolher só os melhores, trabalhando igualmente para todos sem violência. (EIF6).*

Este depoimento ressalta a importância de políticas inclusivas e da oferta de oportunidades igualitárias que é possível no setor público, como forma de combater as desigualdades.

A fala também alerta para a violência simbólica e descreve sobre os mecanismos pelos quais ela é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente (Bourdieu; Passeron, 2023).

As falas, destacam a problemática da seleção restrita e excludente, sugerindo que a democratização do acesso seja um caminho para a justiça social e o fortalecimento das atividades criativas no ambiente escolar e comunitário, favorecendo as humanidades.

Quando questionamos sobre as dificuldades que jovens enfrentam para acessar oportunidades na economia criativa em nossa comunidade, outro egresso pontua: *Percebemos que nem todo mundo tem as mesmas chances de participar das atividades criativas na cidade. Falta apoio financeiro para quem não pode pagar cursos e muitas vezes os espaços para mostrar o trabalho são poucos e difíceis de acessar. Além disso, existe o preconceito e falta de incentivo para quem não tem conexão ou apoio familiar. Isso acaba deixando muitos talentos de fora (EIF5).*

Essa fala reforça a presença de barreiras estruturais que dificultam o acesso igualitário às oportunidades para participação das atividades relacionadas à economia criativa. Nussbaum (2012), enfatiza que há liberdades que viabilizam a justiça social, ao asso que outras legitimam injustiças, privilégios e exclusões dentro de um sistema.

A autora também destaca que ao tornar dispensável a democracia, os países podem estar produzindo gerações de máquinas lucrativas em vez de produzirem cidadãos íntegros pensar por si próprios, criticar as tradições e entender os significados dos sofrimentos e das realizações dos outros Nussbaum (2015, p.4).

Quanto ao preconceito racial, destacamos a voz de um estudante: *aqui na escola eu não vou dizer que não tem um pouco de preconceito principalmente por estudar no meio dos brancos e ser ‘diferente’ vir de um lugar diferente, às vezes eu sinto, mas isso não chega nem perto do que eu sofro lá fora, então eu pago passagem e venho de outra cidade, eu me sinto feliz aqui em poder ser o que sou e mostrar minha da dança e penso em trabalhar com isso, é o que me faz bem (EPN7).*

Este comentário, carregado de tristeza, prova que a escola, pode fazer a diferença e trabalhar com todos com igualdade e com humanidade e com justiça social.

Atentando novamente para o poder simbólico, fica claro que este poder se caracteriza pela sua invisibilidade e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele, constituindo uma rede imperceptível incorporada num dado contexto social (Bourdieu, 2010).

As percepções acima apontam para uma sociedade segmentada, em que o prestígio, a cor e os recursos financeiros, influenciam diretamente quem pode e quem deve participar de certas atividades, evidenciando vários tipos de desigualdades, denunciando a falta de políticas e espaços que democratizem a participação que estão na maioria das vezes sujeitos também a violência simbólica que os exclui.

Nussbaum (2015), realça que, a educação apropriada para a cidadania, global, obriga-se a ser multicultural, familiarizando os estudantes com a história e a cultura de povos distintos.

Essas falas tratam diretamente de barreiras estruturais, como a falta de orientação escolar específica, como a dificuldades de acesso a informações relevantes para inserção social e a discriminação que ainda assombra a vida dos “diferentes” e explicitam como essas lacunas impactam negativamente a trajetória dos jovens, mesmo quando há talento e interesse, o que caracteriza bem a desigualdade de acesso a oportunidades.

As respostas dos professores de arte também refletem a valorização da arte e da cultura como quando relatam: *Existem as possibilidades de valorização da cultura local, leis de incentivo para projetos que estão surgindo, alguns subsídios da prefeitura, porém, falta maior investimento para isto, além de mais espaços adequados e a valorização a capacitação dos profissionais da área das artes (P1).*

Ao destacarem a escassez de investimentos e espaços adequados, revelam que a valorização da arte na escola precisa ser acompanhada de reconhecimento institucional e político. Como aponta Ravitch (2011), não basta inserir conteúdos artísticos no currículo, é necessário garantir condições reais para que esses conteúdos se transformem em experiências formativas efetivas e emancipadoras.

Essa fala, evidencia também a falta de recursos e como a arte e as linguagens criativas ainda não são reconhecidas socialmente como primordiais ao ser humano. Destacando o desafio de formar jovens para atuarem nos campos da economia criativa sem ter que enfrentar essas barreiras.

A fala da professora, deixa claro que algumas concessões mínimas são dadas sem que haja diálogo nem políticas capazes de fazer com que a vida dessas pessoas dependam de alguém que olhe para esse segmento sem que precisem lutar diariamente para serem reconhecidos e tendo que recorrer a recursos públicos restritos de projetos, editais ou doações para serem realizados.

Quanto a arte como formação integral, destacamos a resposta de uma estudante do grupo focal: *"Eu participei do Sarau Cultural. (Evento interdisciplinar realizado há anos na escola onde os alunos podem se expressar). Foi a primeira vez que senti que minha arte podia ser valorizada porque antes disso, tudo era competição. Em alguns eventos, a pressão era pra ganhar troféu que ficávamos passando mal e com ansiedade, mas no sarau, nós fazemos porque queremos nos expressar da nossa maneira (EPN3).*

Essa fala, ilustra uma ruptura importante com a lógica meritocrática frequentemente associada à escola, na qual no lugar da competição, o estudante da escola Padre Nóbrega, vivenciou o reconhecimento da arte como linguagem legítima.

Essa experiência, conforme defende Nussbaum (2010), fortalece a imaginação moral e a capacidade de se colocar no lugar do outro, dimensões essenciais para uma formação cidadã integral.

Outro estudante reforçou em relação ao Sarau Cultural: *Nessa atividade, fizemos um evento que começou na sala de aula a partir dos conteúdos e aprendemos a fazer e executar um projeto do início ao fim, ficamos orgulhosos (EPN8).*

Ao abrir espaço para práticas artísticas como um sarau cultural com apresentações de diversas formas de linguagem, a escola passa a exercer uma função formadora que vai além da transmissão de conteúdos, ela promove subjetividades, valores, respeito e formação para a vida. Para Laval (2019), esse movimento constitui um gesto de resistência ao projeto neoliberal de educação, que transforma o aluno em mero consumidor e a escola em prestadora de serviços.

Quanto ao trabalho com economia criativa um estudante assim declara: *Quando alguém pergunta: ‘Você quer trabalhar com o quê?’, e eu respondo: ‘Sou artista’, logo perguntam: ‘Mas, além de artista, você tem um trabalho? (EIF1).*

O imaginário social desqualifica o trabalho artístico, reforçando a hierarquização das profissões e a invisibilização da arte como atividade que possa gerar subvenções até mesmo para a manutenção dos projetos.

Recorremos novamente a Bourdieu (1997), ao destacar como o capital cultural legitimado socialmente, atua na reprodução das desigualdades e na imposição simbólica do que é ou não considerado um trabalho legítimo.

Um egresso assim se manifesta: *Após concluir o ensino médio, um dos principais desafios enfrentados ao buscar viver da economia criativa, foi conciliar as expectativas do mundo e da sociedade e a busca por estabilidade e qualidade de vida, uma vez que a sociedade valoriza carreiras tradicionais e supostamente mais seguras e sucateia e desvaloriza áreas como as das linguagens” (EIF8).*

Essa resposta expressa o conflito entre desejo e expectativa social, reforçando o papel da escola na legitimação, ou não, de trajetórias alternativas às tradicionais. Quando a escola silencia sobre a arte, ela contribui para o esvaziamento da autonomia dos sujeitos o que é criticado por Nussbaum (2010) como uma das perdas mais graves no modelo educacional centrado em resultados, salienta ainda que “nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação dos seus cidadãos” (Nussbaum, 2014, p.75).

Muitos jovens demonstraram interesse por atividades artísticas e culturais, mas relataram a inexistência de espaços adequados, materiais básicos, entrelaçamento de acontecimentos sociais possíveis ou acompanhamento técnico-pedagógico qualificado para desenvolver tais habilidades.

Podemos analisar essa questão a partir da afirmação de um estudante: *A gente gosta de criar, mas parece que a escola não tem espaço pra isso, não tem estrutura, nem pessoas que entendam mesmo de arte (EIF2).*

Essa fala ecoa o mesmo sentimento da professora, quando argumenta sobre o potencial criativo, mas faltam condições materiais e humanas para concretizar.

Do ponto de vista dos egressos, essa lacuna também aparece. Alguns egressos de escolas diferentes, mencionaram que só foram compreender o valor das expressões culturais e da economia criativa após saírem da escola, quando tiveram contato com cursos técnicos, projetos sociais ou iniciativas culturais em suas comunidades.

Segundo Nussbaum (2010), a formação humana e cidadã exige que a educação vá além dos conteúdos instrumentais e valorize a imaginação, a expressão estética e o pensamento crítico.

Uma estudante egressa argumenta: *Eu sonho em ser escritora e ilustradora, participar de projetos, encontros, cursos e oficinas, oferecer a chance de construir um portfólio, trabalhar em equipe e receber orientação de artistas experientes é muito importante. Além disso, o acesso a recursos como as oficinas de artes e laboratórios de informática permitem experimentar mídias digitais e tradicionais, preparando o aluno para se destacar profissionalmente com criatividade e versatilidade, o problema é que esses recursos ainda são muito escassos (EG2).*

A fala exemplifica como a economia criativa, ao ser fomentada na escola, conectando estudantes a profissionais mais experientes, pode ampliar seus horizontes.

A construção de um portfólio, a vivência em oficinas e o uso das tecnologias são componentes que preparam o jovem para atuar no mundo contemporâneo de maneira autêntica e versátil. Ao mesmo tempo, essa fala alerta para as desigualdades de acesso, revelando que essas experiências ainda são restritas, o que reforça a crítica de Ravitch (2011) à lógica performativa que estão presentes nos espaços e que desiguala em vez de incluir.

A fala a seguir de uma egressa de escola pública mas que também estudou em escola particular aponta: *a escola pública não me deu base nenhuma para expressar minha criatividade, os professores não eram capacitados para isso, tudo o que eu quis eu tive que buscar. Na escola particular tinha aulas de artes incluídas na mensalidade, hoje sou ilustradora e vejo que a maioria das pessoas desistem de trabalhar com arte porque procuram outros trabalhos(EG4).*

Essa é realidade da escola pública brasileira, a maioria delas ainda não tem recurso, nem professores das áreas específicas e essas questões nos fazem novamente a voltar e pensar sobre políticas públicas eficazes para a democratização do acesso a esses meios principalmente quando tratamos da formação continuada para os professores.

Freire (2019), apresenta reflexões sobre a relação entre opressores e oprimidos, para que tenhamos a compreensão de como deveria ser uma educação baseada na emancipação e humanização.

Na fala da estudante a seguir que expressou fascinação e que nos chamou atenção foi a seguinte: *Nós criamos um evento para comprar um espelho para a sala de arte porque queríamos fazer um grupo de dança, chamamos a professora que sempre nos ajuda, os idosos da comunidade e os alunos das outras turmas pra ajudar, nos apresentamos cantando, dançando, recitando poesia e conseguimos o dinheiro do nosso espelho. Olhar para o espelho que compramos com nossos recursos e com a ajuda da comunidade e ver nossas superações enquanto pessoas é muito, mas muito gratificante (E.IF4).*

Essa fala, expressou com alegria a conquista realizada através de um esforço coletivo retratando a preparação para superar obstáculos dentro daquilo que gostam, que precisam e que acreditam.

O que nos leva novamente a refletir sobre o pensamento de Arroyo (2013), discutindo como a escola não se resume ao currículo oficial prescrito, mas também produz e convive com um currículo paralelo, formado pelas experiências, resistências e práticas culturais dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados e na formação de autonomias, de culturas e de identidades profissionais.

A realidade não é a mesma para uma egressa de outra escola que expõe: *Saí totalmente despreparada do ensino médio. Tive que buscar orientações fora, errei muito, perdi tempo. A escola não nos dava esse tipo de abrangência na educação, ficávamos muito tempo em cima de provas e pouco tempo produzindo algo que realmente valesse a pena (EG3).*

Essa lacuna evidencia o quanto a escola ainda está presa a um modelo pedagógico tecnicista e conteudista, que prioriza o treinamento para avaliações e exames, em detrimento da formação integral dos sujeitos e a evolução dos tempos. Tal lógica está diretamente associada àquilo que Nussbaum (2015), denuncia como o "empobrecimento da alma".

A autora sinaliza que o direcionamento de sistemas educacionais globais para um modelo conteudista e utilitarista constitui, o empobrecimento da alma do estudante, configurando um risco iminente para a democrática e argumenta que a ênfase desmedida em competências estritamente técnicas e na maximização do Produto Interno Bruto (PIB) leva as instituições de ensino a negligenciar o cultivo das Humanidades e, consequentemente, das capacidades cruciais para a cidadania plena, Nussbaum (2015).

Quadro 5 - Categoria economia criativa e democracia

Dados Coletados	Argumentos	Autores /Ano
Incentivos e parcerias proporcionam novos conhecimentos (E6)	As mudanças são necessárias para o novo sentido educacional.	Arroio (2013) Práticas incentivos são formas de resistência ao currículo nivelador.
A economia criativa da chances de participação quando trabalhadas na escola pública (E6).	As políticas inclusivas podem ser usadas no combate às desigualdades sociais.	Bourdieu e Paresson 2023 A violência simbólica acontece na escola na forma pela qual ela é exercida.
Falta apoio financeiro, os espaços culturais e criativos são de difícil acesso (E5).	As barreiras estruturais dificultam o acesso igualitário.	Nussbaum (2012) Existem liberdades que viabilizam a justiça social e outras legitimam e justiça e exclusões.
Eu sinto preconceito social por ser negro e dançarino, mas aqui na escola posso mostrar quem eu sou (EGPN).	A escola pode fazer a diferença trabalhando com igualdade e justiça social.	Burdieu (2010) O poder se caracteriza pela invisibilidade.
Existem possibilidades de valorização da arte mas falta espaços e valorização dos profissionais (P1).	dependemos de políticas públicas que olhem para o segmento ligados às humanidades.	Ravitch (2011) Não basta inserir conteúdos, é necessário transformá-los em experiências emancipadoras
Eu participei do evento do Sarau cultural, se sentir minha arte valorizada, não para ganhar troféu, mas para me expressar da minha maneira (E3PN).	A ruptura com a meritocracia é necessária, para que possamos visualizar a arte como experiência legítima.	Laval (2019) Resistência ao projeto neoliberal que transforma o estudante em consumidor E a escola como prestadora de serviço.
Quando perguntam: Além de artista você tem um trabalho? (EAIF).	O imaginário social desqualifica as profissões ligadas a arte.	Bordieu (1997) O capital cultural legitimado socialmente, atua na reprodução das desigualdades sociais.
A sociedade valoriza as carreiras profissionais e desvaloriza a área de linguagens (EAIF).	A inexistência do entrelaçamento do saber exige qualificação adequada para que seja reconhecido.	Nussbaum (2010) Nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação do seu cidadãos.

Fonte: a autora, 2025.

Na segunda categoria: Crítica, imaginação e criação - *Quando a gente faz algo com amor, com nosso estilo, com liberdade, isso tem sentido. A economia criativa, a arte, as atividades e os projetos culturais trazem esse sentimento. Diferente de trabalhar só pra enriquecer os outros, como muitas vezes é no mercado tradicional, aqui a gente cria algo com significado e sente orgulho (EPN5).*

Esse desabafo do estudante aponta para uma dimensão essencial do trabalho criativo, o valor subjetivo e identitário da criação. Esse contexto, rompe com a lógica do trabalho alienado e passa a afirmar a centralidade do afeto, do estilo pessoal e da autonomia. Esse reconhecimento do próprio fazer, conecta-se profundamente à proposta de Nussbaum (2010), ao afirmar que a educação deve estimular a imaginação, a expressão e o reconhecimento mútuo, elementos que estão ausentes em modelos de ensino voltados apenas para desempenho e padronização.

Ainda nessa categoria encontramos a ideia de escola como espaço de criação, onde um estudante assim se expressa: *A escola pode começar nos ouvindo, assim como hoje. A maioria das escolas só “joga” conteúdo, e ninguém pergunta o que queremos ou o que precisamos (EPN5).*

Aqui no sarau, por exemplo, a gente aprende a planejar, organizar e executar um evento completo e fazer isso com nossos colegas, isso é formação para a vida. (E.PN3). Ou ainda: *As atividades interdisciplinares ajudam a colocar a mão na massa, não é só teoria, assim nos interessamos muito mais (E.PN7).* Estas falas evidenciam a percepção dos estudantes sobre a escola enquanto espaço de escuta ativa e criação coletiva, onde o protagonismo juvenil é valorizado e que é central no pensamento de Freire (1987), para quem o diálogo é condição para uma educação libertadora.

Ao oferecer espaços onde o protagonismo estudantil se materializa em ações concretas, como o sarau citado, a escola se reposiciona como um território de experimentação, pertencimento e prática cidadã.

Os estudantes reconhecem a escola como um ambiente que deve se transformar em um espaço dinâmico e inclusivo, capaz de dar voz e espaço aos jovens para que desenvolvam sua criatividade e expressem seus talentos da mesma forma, expressam o desejo dos jovens por uma escola que não apenas ensine, mas inspire e essa inspiração só é possível quando a instituição reconhece o valor da criação como forma de aprendizagem. Como destaca Hermann (2005), quando reconhece que experiência estética é um canal privilegiado de formação, pois se vincula à emoção, à memória e à identidade.

A integração entre teoria e prática, também fica evidenciada na fala: *As atividades interdisciplinares, ajudam a conectar saber e prática (E.PN5)*, também se refletem nas ideias de Biesta (2006), ao propor que a educação precisa se orientar para o "vir a ser" do sujeito, não apenas para a aquisição de competências técnicas. A prática interdisciplinar, nesse contexto, torna-se um caminho para o desenvolvimento de habilidades complexas, como autonomia, pensamento crítico e sensibilidade.

Quanto ao espaço escolar analisemos a seguinte fala: *É muito bom perceber que temos esse espaço para fazer o que gostamos (E.IF2)* e na fala: *Se a escola quiser nos preparar pro futuro, precisa investir mais nesses momentos criativos, porque é dessa forma descobrimos nossos talentos e começamos a construir caminhos diferentes, e podemos ganhar dinheiro para nosso sustento fazendo aquilo que gostamos (EPN6).* Outro estudante corrobora: *Quando temos a liberdade pra inventar, experimentar e expressar nossas ideias, tudo muda porque nos conecta com a nossa realidade (E.IF7)).*

Essas falas refletem que os jovens já estão preocupados em procurar escolas que tenham uma educação pública diferenciada, que os ouve, que os respeita, que atende às suas reais necessidades, entendendo a necessidade do sentido em realizar e de sentir pertencentes e ativos nos espaços.

Um estudante do grupo focal ainda sinaliza: *Quando criamos, contamos sobre nós mesmos e nossas histórias, valorizamos nossa cultura. Isso muda a forma como a comunidade nos vê e como a gente se vê também. Dá sentido pra nossa vida, porque não é só trabalhar e sofrer e comprar coisas, pra sobreviver, é trabalhar em grupo pra construir algo que importe de verdade (E.PN8).*

As falas tanto contrapõem-se a lógica do trabalho sofrido, afirmando o valor subjetivo e transformador da criação e têm relevância do ensino médio como espaço formativo para a construção de habilidades críticas e artísticas, que são essenciais para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Ao enfatizar o aprendizado e o trabalho colaborativo, o depoimento sugere um processo de formação que transcende a mera aquisição técnica, contribuindo para a transformação social ao promover o protagonismo e a capacidade de engajamento dos estudantes com seu contexto. Dessa forma, a fala reflete o papel da educação como meio para a geração de sentido e para a construção de trajetórias significativas, ressaltando que o trabalho com as atividades da arte pode unir dignidade, prazer e pertencimento se trabalhada dentro de princípios sensíveis a existência humana.

As falas acima citadas, explicitam inúmeras ações e preocupações diante da escola, valorizando a continuidade das ações docentes transformadoras quando apelando para que a escola adote estratégias para a manutenção da democracia como para a formação integral do sujeito tão salientada por Nussbaum (2015) e as falas abaixo validam a ideia da autora quanto relatam:

Os projetos interdisciplinares, como a Mostra de Curtas Metragens, Sarau Cultural, o projeto de sustentabilidade e a Noite das Estrelas, são os momentos em que a escola realmente inova. A gente aprende fazendo, conectando as matérias com a vida real, chamando pessoas de fora pra participar (E.PNF8). E outro estudante complementa: Dá pra usar arte, ciência, tecnologia, tudo junto. É nesse tipo de projeto que a gente vê que aprender pode ser feito na prática e pode ser criativo, colaborativo e divertido (EG9).

Os quadros, 5, 6 e 7, foram organizados para sintetizar e melhor visualizar alguns dos dados coletados, assim como os argumetos e a visão de alguns dos autores dentro de cada

categoria. As categorias emergiram tanto das falas quanto da teoria da autora principal Martha Nussbaum.

Quadro 6 - Categoria crítica, imaginação e criação

Dados Coletados	Argumentos	Autores /Ano
Quando fazemos as coisas com amor tudo faz sentido (E.PN5).	Rompimento com o trabalho que traz alienação.	Nussbaum (2010) A educação deve estimular a imaginação expressão e reconhecimento mútuo.
A escola pode começar nos ouvindo. A maioria das escolas apenas "jogam" conteúdo sem perguntar o que precisamos (E.PN5).	Enfatiza o papel da escola como escuta ativa a criação coletiva e protagonismo juvenil.	Freire (1987) O diálogo é a condição para uma educação libertadora.
As atividades interdisciplinares nos ensinam a colocar a mão na massa, não é só teoria, é prática. (E.IF8).	Escola como espaço de experimentação pertencimento e prática cidadã.	Herman (2005) A experiência estética é um canal privilegiado de formação.
Os projetos interdisciplinares são momentos de inovação criação colaboração e diversão (EG9).	A adoção de estratégias inovadoras são capazes de transformar e dar manutenção à democracia.	Nussbaum (2015) A escola deve ser um espaço de manutenção da democracia.

Fonte: a autora, 2025.

Na categoria: Sensibilidade, cooperação e humanidades, encontramos expressões a respeito do trabalho da escola com as artes e subjetividade que explicita: *Cada um tem um jeito de ver o mundo e a arte ajuda a gente a mostrar isso, ela também pode servir para gerar recursos com talento, falando sobre nós, é sobre dar valor pra nossa história, para nossas emoções e para as ideias que vêm de dentro (E.IF1)*. Ou ainda: *Quando eu escrevo um poema ou crio uma dança, eu estou colocando minha subjetividade ali, é algo muito pessoal. Isso devia ser mais valorizado, porque é aí que a gente aprende de verdade quem a gente é e o que pode fazer para tornar o mundo melhor. (E.IF3)*.

Essas falas, feitas por estudantes que parecem gostar muito do espaço, que tem seu lugar de formação, revelam uma compreensão singular das atividades relacionadas à sensibilidade enquanto dimensão subjetiva da experiência humana. A partir do olhar dos jovens, a escola é convocada a ser um espaço do acolhimento da diversidade de expressões e não de padronização de comportamentos ou talentos.

As atividades criativas nesse contexto fazem com que os estudantes percebam o seu lugar como um dos únicos espaços sociais, que podem ser livres. Eles compreendem que ao criar um poema ou uma dança, estão externando a própria subjetividade e que esse gesto vai além da técnica. Trata-se de afirmar a própria história, as emoções, as ideias ou seja, a singularidade de um sujeito em processo de formação. A economia criativa, nesse discurso, é ressignificada, não como um mercado para talentos, mas como um campo simbólico de

valorização da identidade, da emoção e da imaginação como sustenta Nussbaum (2015, quando enfatiza que é necessário que o estudante compreenda a si mesmo e ao outro em sua singularidade.

Outro estudante comenta ainda: *Na aula de artes, não tem certo ou errado, é a história que vive, que vê ou que sente, é quando eu mais aprendo sobre mim mesmo.* (E.PN8). Essas falas reforçam o papel da escola como um lugar possível de construção de subjetividades, desde que haja espaço para criação.

As falas e expressões seguintes, como: *A abertura que temos aqui na instituição me deu a oportunidade de perceber coisas em mim que nem sabia que existiam* (E.PN1) e “*O mais importante pra mim, é o processo criativo, não só o resultado final* (E.PN2), reforçam a importância de ambientes escolares que promovam o autoconhecimento, a liberdade e o acolhimento da diversidade de visões de mundo.

Essas condições estão diretamente ligadas à ideia de formação integral, tal como discutida por Dewey (2010), que comprehende o aprender como uma experiência vivida, criativa e transformadora.

A resposta de um egresso sobre a arte revela: *A arte ajudou a mudar a forma de ver o mundo e acreditar que posso valorizar a minha vida e de outras pessoas, seja aprendendo, ensinando ou inspirando outras pessoas, passei por muitas escolas, mas isso não acontece na maioria* (EIF3).

A enunciação mostra o poder da arte como ferramenta de emancipação, tanto pessoal quanto coletiva. Essa perspectiva é também defendida por Greene (1995), ao afirmar que a imaginação estética permite aos sujeitos verem possibilidades não evidentes, ampliar horizontes e agir sobre a realidade.

Quando o estudante fala das outras escolas que conhece, reconhecemos que a realidade do ensino é muito diferente e que essas práticas são quase inexistentes na sua maioria. Podemos constatar que a tradição da Escola Padre Nóbrega já vem imbuída dessa tradição das expressões há muito tempo e apesar de em seu início ter feito uma ruptura com a cultura local e a apropriação de novos significados que já foram criticados nesse texto sobre a imigração e o abandono da cultura local em prol da imigração alemã e italiana, conseguiu aos poucos, ajustar seu sentido de sensibilidade no sentido contemporâneo, apesar das barreiras do sistema, trabalha com um currículo secundário que atende essa perspectiva da sensibilidade, sendo do mesmo modo, o Instituto Federal Catarinense - Luzerna que já nasceu dentro dessa perspectiva.

Percebemos nessas falas, que a escola que fomenta as atividades ligadas à criatividade, com sensibilidade e empatia é um lugar que reconhece o potencial poético da juventude e aposta em sua capacidade de gerar sentido e transformação. Ressaltamos ainda o papel transformador da arte e a experiência subjetiva de perceber-se como alguém capaz de impactar o mundo por meio da expressão artística.

Quando tratamos da questão da colaboração, um estudante manifesta: *Tanto no sarau quanto nas oficinas ou trabalhos conjuntos com outras disciplinas, ou até mesmo na sala multidisciplinar, aprendemos que o trabalho em grupo é essencial para que tudo dê certo. Muitas vezes discutimos porque cada um quer fazer do seu jeito, mas depois, com a mediação da professora, cada um traz uma ideia, uma habilidade, e juntos conseguimos planejar, dividir tarefas e apoiar uns aos outros (E.PN7)*. E outro aluno reforça: *Essa colaboração faz as coisas acontecerem porque todos se ajudaram e abraçaram a ideia (E.PN9)* E outro se manifesta ainda: *Quando a gente trabalha em grupo, cada um contribui com uma ideia diferente e isso enriquece muito o processo. (E.PN2)*, e outro aluno respalda: *Nos projetos, por exemplo, ninguém faz nada sozinho, a gente aprende a ouvir, a respeitar e a construir juntos (E.IFH)*.

Essas falas trazem para a contemporaneidade a teoria que revelam um movimento de construção coletiva do conhecimento que encontra respaldo na teoria de Vygotsky (2007). Para o autor, todo desenvolvimento humano é mediado pela interação social e pela linguagem, sendo que o aprendizado ocorre inicialmente no plano coletivo, para depois se consolidar no plano individual.

Encontramos em falas como está o significado e a importância da colaboração e do trabalho em grupo, onde as falas revelam que a prática coletiva é um eixo estruturante tanto da formação do jovem quanto do trabalho com economia criativa, no qual a valorização da escuta, da mediação e da coautoria está em consonância com a noção de aprendizado dialógico proposta por Freire (1987), e com a pedagogia relacional de Biesta (2006). Ambos argumentam sobre a na importância da relação entre o sujeito e o mundo, enfatizando a dimensão relacional do processo educativo.

Um egresso escreveu: *Foi no projeto de teatro da escola que eu percebi que podia falar sobre coisas que doíam em mim. Aquilo me mudou (EPN1).*" A arte é aqui tratada, como um processo formativo profundo, muitas vezes negligenciado pelas estruturas curriculares tradicionais.

Do ponto de vista teórico, Martha Nussbaum (2010) argumenta que a educação deve cultivar a capacidade de se colocar no lugar do outro, como já vimos em outros trechos, e de

imaginar diferentes modos de vida, de desenvolver empatia e pensamento crítico, habilidades centrais ao desenvolvimento humano e democrático.

A autora defende que as artes têm um papel indispensável nesse processo, pois permitem o exercício da imaginação moral e da expressividade emocional, elementos que estão no cerne da cidadania. Essa análise mostra que o estudante não apenas comprehende a economia criativa como uma experiência afetiva e identitária, mas reivindica seu lugar legítimo no currículo escolar, onde a aprendizagem acontece pela criação. Assim, fica evidente que a valorização da subjetividade, longe de ser um detalhe, é o que dá profundidade e sentido à educação na contemporaneidade.

Como aponta Paulo Freire (1996), quando argumenta que educar é um ato de amor e o amor se manifesta na escuta do outro, na liberdade de expressão e na confiança de que cada um carrega em si um mundo a ser revelado.

Nesta categoria ainda está exprimida a importância da capacitação e inspiração docente, em falas como: *Essa professora é uma referência, tudo o que precisamos ela nos auxilia (E.IF3)* ou ainda: *Tem professores que inspiram de verdade, que fazem diferente, que colocam a gente pra criar e pensar fora da caixa, a gente percebe quando o professor acredita e sabe o que está propondo (E.IF5)*.

Na fala de uma estudante encantada com a atitude da professora ao propor um projeto nos relata: *A Professora nos levou ao laboratório interdisciplinar, pediu para deitarmos no chão e imaginarmos como poderíamos agir para realizar o projeto e nós deitamos, fechamos os olhos e imaginamos cada passo (E.IF7)*.

Essa prática pedagógica se mostra sensível, lúdica e integrada com as linguagens artísticas ao mesmo tempo, dá vez e voz ao protagonismo dos jovens como aconselha Nussbaum (2015).

Um estudante do grupo focal da escola Padre Nóbrega, também se manifestou da seguinte forma: *No espetáculo teatral “Contestado”, das trilhas de aprendizagem, teve muita pesquisa sobre a história da nossa região, eu mesmo nem sabia dos caboclos, das minhas raízes, nós entendemos o que aconteceu no movimento do Contestado com aquelas pessoas que foram mortas, um horror, visitamos os lugares da guerra, conversamos com os pesquisadores e transformamos tudo isso em arte, pesquisamos muito, essa parte foi meio chata, mas depois a professora nos ensinou a roteirizar, ensaiamos, fizemos cenografia, escolhemos música e levamos o espetáculo pra apresentar em outros lugares, o que foi incrível, agora estamos pensando em trabalhar nisso (E.PN8)*.

Esses depoimentos trazidos com emoção pelos estudantes das duas unidades escolares, mostram que quando ensinamos na escola com princípios de colaboração, de parceria, com responsabilidades pela pesquisa e pela historicidade, valorizando a cultura local, os alunos não só protagonizam, mas se tornam empreendedores de um mercado quase extinto, aquele subsidia o trabalho artístico em prol de uma causa nobre, que carrega em si o significado, o pertencimento e a satisfação.

De acordo com Nussbaum (2015), a função didático-pedagógica do professor, está em ensinar os estudantes como a história é produzida a partir de diversos tipos de fontes e provas e aprender a avaliar uma narrativa comparando-a com a outra.

Holkins (2012), diz que vender experiências é muito mais do que vender produto e que a economia criativa é uma mistura de conceitos como produção e distribuição de produtos e o valor criativo que é relacionado a fatores emocionais.

Por outro lado, vemos falas que denunciam a falta de formação que os profissionais da área ainda tem como no depoimento: *A maioria dos professores de arte ou de humanidades de forma geral, ainda não sabem como trabalhar com esse tipo de coisa, falta formação mesmo. Às vezes o professor quer ajudar, mas não sabe por onde começar. Se a escola quer incentivar essa forma de ensinar, tem que investir na formação dos professores também, senão fica tudo nas boas intenções (E.IF5).*

A preocupação está presente também na resposta da professora quando argumenta: *Uma formação com acesso a uma educação de qualidade é um elemento fundamental para o desenvolvimento de competências e para o desenvolvimento de atividades voltadas à criatividade. (P2).*

A falas evidenciam, de modo preciso, a centralidade da docência qualificada como eixo estruturante da formação voltada à significação e convergem em testemunho de que a representatividade e a inspiração docente não são meros atributos subjetivos, mas condições objetivas para a implementação de práticas educacionais que ampliem o repertório criativo dos alunos e, por conseguinte, fortaleçam sua inserção em circuitos formativos e produtivos baseados no conhecimento e na cultura.

Para Nussbaum (2015, p. 81), “a tarefa de ensinara ser um cidadão global, bem informado parece tão imensa que nos sentimos tentados a desistir e dizer que é impossível realizá-la.

Nóvoa (2009), enfatiza que a qualidade da docência é uma condição objetiva para a transformação da escola e para a construção de repertórios culturais dos estudantes.

Deste modo percebemos o quanto é importante uma ação docente comprometida com a formação dos jovens e a luta por melhores condições de trabalho e de capacitação.

Uma resposta a ser analisada com cuidado dentro dessa categoria se fez presente na resposta do professor quando argumenta: *Embora exista o componente curricular e a arte está presente em todos os cursos de ensino médio integrado da instituição, entendo que a função que esta área desempenha no currículo desses cursos deva estar mais interessada em questões de socialização e subjetivação do que com questões de qualificação para o trabalho, ou seja, atenta a uma perspectiva de educação democrática e menos de uma atividade laboral” (P2).*

O professor, está tendo uma postura crítica que vem exatamente ao encontro da nossa percepção quando pesquisamos as formas como a economia criativa vem sendo tratada dentro da escola e que corre o grande risco de ter dois vieses, em que os seus princípios de formar um ser humano sensível e atento às questões de dominação, principalmente de mercado, deem lugar ao fortalecimento do neoliberalismo na tentativa de trabalhar economia como já vimos recentemente no discurso de “empreendedores de si mesmos”.

A preocupação do professor é autêntica e necessária, uma vez que estamos imersos nessa realidade e como vimos anteriormente a maioria das escolas está usando novamente as questões da arte a serviço do mercado e Laval (2019), critica veementemente a escola que vem se tornando uma empresa e esquecendo da sua principal tarefa.

Nussbaum (2015), evidencia que é necessário que os jovens entendam como a economia global funciona, as histórias e os acordos feitos, e que destes acordos dependem a qualidade de vida e a justiça social e aprendam a viver colaborativamente entre si na forma de resistência ao sistema e para tanto discutam sobre a questão da construção dos currículos que devem ser cuidadosamente planejados para que os professores e estudantes possam compreender como se dão essas construções e poderem agir como fiscalizadores e participantes da constituição desses currículos, onde os mesmos não se tornem cada vez mais, reforços do sistema de dominação do qual lutamos para desmantelar.

Ainda conforme Nussbaum (2015), o ponto de convergência mais significativo entre o desenvolvimento das humanidades e a manutenção da democracia é a educação. Imersos em um sistema excluinte e dominador não há manutenção da democracia, há sim a defesa dos interesses de alguns em detrimento dos outros, o que gera cada vez mais desigualdade social em função da mercantilização e da formação para o trabalho. A filósofa estabelece que a formação humana baseada nas humanidades como ferramenta principal dos processos de ensino-aprendizagem, constituem o cerne do seu raciocínio filosófico e da prática educativa crítica e sensível.

Nesse contexto, podemos compreender que o comprometimento docente é crucial ao perceber os mecanismos de dominação impostos pelo sistema e percebendo isso, o professor pode adquirir a capacidade de estimular o pensamento crítico em seus pares e, principalmente, com os estudantes, capacitando-os a desenvolver uma consciência crítica autônoma, ancorada em suas vivências e nos conhecimentos adquiridos e na resistência a educação mercadológica.

Quadro 7 - Categoria sensibilidade, cooperação e humanidades

Dados Coletados	Argumentos	Autores /Ano
Cada um tem seu modo de ver, o mundo e a arte mostra aquilo que vem de dentro (E.IF1).	Dimensão subjetiva da arte onde a escola é convocada como espaço de acolhimento.	Dewey (2010) Compreende eu aprender como uma experiência vivida criativa e transformadora.
A arte me ajudou a mudar a forma de ver o mundo e isso não acontece em todas as escolas (EIF3).	Arte tem o poder de emancipação pessoal e coletiva mas que precisa acontecer de forma ampliada no ensino público.	Greene (1995) A imaginação estética, permite ao sujeitos verem possibilidades não evidentes, ampliar horizontes e agir sobre a realidade.
Abertura que temos aqui na escola, me deu a oportunidade de ver coisas em mim que eu nem sabia que existia (E.PN1).	O ambiente escolar pode promover o autoconhecimento, a liberdade e o acolhimento da diversidade de visões sobre o mundo.	Dewey (2010) O aprender pode ser compreendido como experiência vivida criativa e transformadora.
O trabalho em grupo é essencial, cada um com sua habilidade e com o apoio uns dos outros (E.PN8).	A colaboração e o trabalho em grupo é muito importante e enfatiza a dimensão relacional do processo educativo.	Vygotsky (2007) Todo o desenvolvimento humano é mediado pela interação social e pela linguagem que ocorre primeiramente no coletivo e depois no individual. Biesta (2006) Enfatiza sobre a importância da relação entre o sujeito e o mundo.
Foi no projeto de teatro da escola que eu percebi que poderia falar coisas sobre mim (E.PN6).	Arte aqui é tratada por um processo formativo amplo muitas vezes negligenciado pelo currículo.	Nussbaum (2010) A educação deve cultivar a capacidade de se colocar no lugar do outro e desenvolver empatia e pensamento crítico.
Tem professores que inspiram de verdade que fazem diferente, colocam nos para pensar "fora da Caixa" (EIF4).	O profissional docente pode mudar a forma que o que os estudantes reagem às propostas de formação.	Nussbaum (2015) Precisamos de práticas lúdicas e sensíveis que dê em vós ao protagonismo dos jovens.
No espetáculo contestado, tivemos muita pesquisa, aprendemos a interpretar, roteirizar, cenografar e estamos pensando em trabalhar com isso (E.PN8).	Historicidade e cultura local sendo valorizada fortalece a identidade cultural e retorna como recurso econômico.	Holkins (2012) Vender experiências é muito diferente do que vender produtos tenho o valor criativo e emocional.
A arte deve estar interessada em questões de formação e subjetivação, atenta a uma educação democrática, não com qualificação para o trabalho (P2).	A postura crítica diz respeito à forma com que a economia criativa vem sendo trabalhada e atenta para o perigo do reforçamento da instrumentalização da educação.	Laval (2019) Crítica escola que vem sendo trabalhada como empresa e esquecendo de sua principal tarefa.

Fonte: a autora, 2025.

As falas dos estudantes, interpretadas à luz de Martha Nussbaum e dos autores que dialogam com sua perspectiva, suscitam relevantes questionamentos e exigem posicionamentos críticos frente aos desafios de uma educação verdadeiramente formadora. É nesse horizonte que se insere a análise dos dados a seguir, buscando evidenciar como tais vozes se articulam com a reflexão teórica e com a necessidade de uma formação pautada na sensibilidade, na cidadania e no desenvolvimento integral.

6.1 Análise dos dados

Se por um lado emergem experiências promissoras nos relatos de estudantes do ensino médio das duas escolas pesquisadas, professores e egressos, por outro, torna-se evidente que essas vivências são ainda episódios localizados, não representando a realidade da maioria das escolas brasileiras.

Nussbaum (2012, p. 121 - 123), comprehende a educação como “uma das capacidades centrais com alto poder de fecundidade” capaz de agir sobre todas as outras capacidades, promovendo a ampliação do desenvolvimento integral do estudante. Devido a essa perspectiva nos colocamos a analisar como vem sendo trabalhadas as atividades criativas na escola a fim de promover atitudes e valores que a autora considera fundamentais na escola a fim de preparar os cidadãos do futuro.

No que diz respeito ao recorte que fizemos das escolas de um município pequeno e muito bem estruturado como o de Luzerna -SC, evidenciamos que não pode servir como base da educação brasileira que encontra-se em sua maioria, precarizada sob diversos aspectos. As considerações realizadas mostram que essa realidade possível, porém ainda muito distante. Os obstáculos à consolidação de um projeto pedagógico que valorize a questão da arte e da sensibilidade, aqui tratada como economia criativa, como eixo estruturante da formação no ensino médio sob a luz dos autores estudados e principalmente da nossa autora principal, Martha Nussbaum, apoiam-se na aferição das possibilidades encontradas a partir desses autores, porém, essas possibilidades, esbarram nos entraves estruturais e barreiras culturais profundas, que persistem na forma como a escola comprehende seu papel, sua função e os sujeitos que nela habitam.

As experiências dessas duas instituições, principalmente da escola principal, Escola de Educação Básica Padre Nóbrega, apontam para caminhos possíveis. Os dados revelam práticas diferenciadas para a formação mas mostram que as barreiras ainda são grandes. Muitos egressos que trabalham com economia criativa, relatam tanto a falta de conhecimento

no ensino médio como as grandes dificuldades para transformar habilidades artísticas em meios de expressão, o que precariza o trabalho com economia criativa, o que leva muitas vezes esses sujeitos a se submeterem a trabalhos no mercado informal.

A maioria dos egressos, apontam a escola como um espaço que não ofereceu suporte prático nem orientação para a sensibilidade, faltam oficinas, professores preparados, e conexões com o mundo do trabalho criativo. Essa ausência de mediação entre o desejo e a realidade pode ser compreendida também como uma falha do sistema educacional em trabalhar com projetos que os estudantes almejam e que fazem parte da sua necessidade para despertar uma consciência para futuros trabalhos, vivencias ou experiencias.

Além da ausência de conteúdo e orientação, os relatos apontam também a precariedade da infraestrutura e a escassez de recursos para as práticas criativas como a falta de materiais básicos para oficinas de pintura, dança, escrita ou música, além da inexistência de espaços adequados como laboratórios de arte ou salas temáticas. Outro ponto crítico revelado pelas falas diz respeito à visão social limitada sobre o valor do trabalho artístico e cultural. Tal afirmação carrega a marca de um imaginário social que deslegitima a arte como forma legítima de trabalho e de existência, perpetuando uma cultura de invisibilidade e subvalorização dos saberes culturais que pode ser gerada por não ter sido trabalhadas suficientemente nas bases da educação pública.

Nussbaum alerta para o seguinte questionamento: “o que as pessoas são capazes de fazer e ser? E quais são as oportunidades reais lhes tem dado para agir e escolher?” (Nussbaum, 2012, p. 80).

As ideias representadas na sua maioria, de trabalho e de experiencias, que temos como base de existência, são herdeiras de um modelo educacional neoliberal que, como alertam Dardot e Laval (2016), reduziu a escola a uma engrenagem de formação para o mercado, esvaziando seu potencial de formação ética, política e cultural o que o torna invisível e sem potencialidades para escolhas. Nesse cenário, o espaço para a criação, a imaginação e a expressão se tornam cada vez mais raro e os educadores ao invés de tomar partido e lutar por realidades diferentes, apenas ampliam o discurso de que as artes estão sendo retiradas do currículo. Uma crítica necessária, mas com pouca ação contrária nem dos professores e muito menos das políticas públicas.

Nussbaum (2015), discorre sobre a formação de um cidadão global, porém a ausência de integração entre cultura e educação básica e superior, aparece como outro entrave para a consolidação da formação desse cidadão e de uma proposta pedagógica voltada à arte a sensibilidade e a cultura no ensino médio e isso é um problema a ser levado para a análise da

gestão de ambos os segmentos e a necessidade da tomada de iniciativas. Precisamos, portanto desenvolver o “olhar interior” dos alunos. Isso significa uma seleção cuidadosa, moldada nas artes e nas humanidades. Nussbaum (2015), P.108).

Há que se considerar também os desafios subjetivos e emocionais enfrentados pelos estudantes que desejam seguir esse caminho como medo da instabilidade, a insegurança financeira, a falta de reconhecimento e o excesso de autocrítica que são elementos mencionados com frequência e que não tiveram no ensino médio um direcionamento capaz de lutar contra todas as ideologias impostas por um modelo de sistema, que suprime as atividades ligadas a esse campo e que tem se esforçado para defender esse modelo, incessantemente e garantir modos quase invisíveis de dominação.

Muitas questões não apenas técnicas, mas que envolvem autoestima, pertencimento e construção de identidade, dimensões que, como apontam os autores, só podem ser nutridas em um ambiente educacional que valorize a escuta, a sensibilidade e a dignidade do sujeito. diz respeito a autovalorização da sua produção e sabemos que essa realidade só se transformará a longo prazo, uma vez que começemos a trabalhar com ela nas bases da educação. Isso implica, trabalhar com o estudante dando a ele a possibilidade de desvelar as intenções do sistemas que transforma e desumaniza o mundo tornando-o mais competitivo e meritocrático, incapaz de entender o que exite por trás desses movimentos.

Notamos que, falar em economia criativa dentro da educação, já inicia exigindo um esforço muito grande para analisar o que a economia tem a ver com a escola, uma vez que no sistema capitalista a visão que temos de economia é de exploração do trabalho do outro. Como já salientamos, e que procuramos mostrar ao longo do texto, a pesquisa não procura empregabilidade imediata do estudante que sairá do ensino médio, mas, trata-se de um currículo que seja capaz de possibilitar uma formação, que veja na economia criativa uma possibilidade de gerar consciências de valorização para toda a imensa gama de possibilidades que ela apresenta para o cidadão do futuro, que sairá da escola e poderá ser capaz de olhar para o outro, com olhar mais humano, mais colaborativo, mais empático, menos desigual e consequentemente, mais democrático, em todas as suas atividades mas principalmente no que diz respeito ao trabalho criativo.

De acordo com Nussbaum (2012 e 2015), as abordagens que avaliam o desenvolvimento baseadas em riqueza e geração de renda, podem ocasionar distorções tanto na escolha das políticas públicas quanto na escolha do currículo a ser trabalhado dentro das unidades escolares. Portanto, nosso enfoque foi perceber as formas pelas quais a escolha dos

conteúdos se dão da forma com que vem sendo trabalhadas e tentar minimizar seus efeitos corrosivos na formação do estudando prevendo uma educação mais humana.

Dessa forma, os desafios à formação em economia criativa no ensino médio não se limitam a aspectos curriculares ou de infraestrutura, trata-se de uma questão política e ética e se faz necessário repensar no que consideramos conhecimento válido, que tipo de sujeitos desejamos formar e que papel atribuímos à escola na construção de uma sociedade mais plural, justa e criativa como chama atenção Nussbaum (2015).

Desse modo, observa-se que as práticas culturais relatadas nas experiências dos estudantes ao mesmo tempo que precarizadas nas duas escolas, oferecem indícios concretos de como a escola pode constituir-se como espaço formativo ampliado, resgatando o sentido da educação estética e sensível como defende a autora e que apesar das fragilidades apontadas pelos egressos, estudantes e professores, algumas experiências mostram que a escola pode ser espaço de formação para a economia criativa baseada na sensibilidade, desde que esteja disposta a ampliar seus horizontes pedagógicos.

Ao retomar a questão “De que forma as escolas de ensino médio promovem a formação voltada para a economia criativa?”, compreendida como um campo de articulação entre arte, cultura, educação e subjetividade, notamos que nas escolas pesquisadas principalmente na Escola de Educação Básica Padre Nóbrega, que as prática interdisciplinares concebem a escola na maioria das vezes, como um todo, não sobre a perspectiva das disciplinas isoladas, mas de uma escola que trilha por caminho que levam ao conhecimento, a pesquisa para a formação de um estudante com bases sensíveis e com olhos atentos para a democracia, através do reconhecimento e da valorização do outro, das suas trajetórias, das suas raízes e da inserção destes na vida de uma escola vibrante através dos projetos aqui entendidos com Economia Criativa, como saraus, cafés filosóficos, clube de leituras, festivais de curtas metragens, projeto meio ambiente, feiras, mostras de arte, mostra Idade Média, com criação do Dários da Peste Negra, projeto África em Festa, mostra da ditadura militar, criação de espetáculos teatrais (como Contestado), e momentos culturais, que são lugares de encontros, de trocas respeitosas, de ajuda ao próximo, que um colabora e torce pelo outro com solidariedade, em que o sucesso final depende do papel de cada um e onde tudo começa pelo acolhimento de ideias a troca de experiências facilitadas pelos seus professores e com o auxílio da gestão escolar.

As vivências aqui descritas, ainda que por muitas vezes isoladas, do resto das escolas públicas, constituem sementes de um projeto educativo mais sensível, colaborativo e

significativo, exatamente o que Nussbaum (2015), prega como urgente para sustentar a democracia em tempos de desumanização crescente.

Ao analisar de que forma as escolas de ensino médio promovem a formação voltada para a economia criativa, a pesquisa amplia o debate para o campo das políticas públicas educacionais, ao se abrir para a cultura popular e aos saberes tradicionais e a cultura de modo geral, reconhecendo-a fortalecendo a mesma, através de atividades que promovam o afeto, a conexão, a representatividade de grupos culturais e os grupos historicamente invisibilizados, enquanto oferece ferramentas para a construção de trajetórias futuras, baseadas na criatividade, autonomia e cooperação para uma formação mais ampla. Para Nussbaum (2012; 2014), desenvolver capacidades significa desenvolver a autonomia e oportunizar o entendimento da complexidades da vida social e isso incide na ideia de igualdade da dignidade humana de todas as pessoas, a ideia da importância fundamental da razão prática como capacidade, a ideia de que as pessoa não deveriam suprimir os direitos de outras. “o enfoque das capacidades, precisa ser estudado dentro de entrelaçamentos de relações e conexões, de modo a formar um conjunto de oportunidades que se influenciam e se moldam mutuamente, materializando-se como um bloco concreto. Nussbaum (2012, p. 205).

Notamos que este modo de ensino do qual nos referimos, não está sendo oferecido na maioria das escolas públicas e que a economia critiva ainda está sendo trabalhada para formar empreendedores competitivos. Essa lacuna está se tornando cada vez mais distante de ser preenchida com uma educação de intenções sensíveis, dado o modo com que a economia criativa vem sendo entendida pelos docentes e pela gestão escolar e imposta pelos setores que organizam o currículo e que na maioria das vezes preza por uma educação voltada para a indústria e para a sustentação do sistema que tem intuições de exploração da mão de obra e a obtenção de lucros.

Nas escolas pesquisadas, tanto na Escola Padre Nóbrega, base de nossa pesquisa, quanto no Instituto Federal, os estudantes relatam diversas práticas que envolvem autonomia, trabalho em equipe, valorização da cultura local, experimentação artística, e entrelaçamento de saberes. Essas práticas não acontecem de forma esporádica ou sob o discurso de práticas exitosas, são projetos consistentes trabalhados há anos e que ganham força ano após ano, graças a uma equipe que entende a formação integral dos estudantes baseada em ideais de respeito, de ajuda mútua, de reconhecimento da diversidade cultural e da preservação da identidade dos grupos.

Esta tarefa não é fácil, é uma preparação e uma resistência contínua ano após ano, para não deixar esses princípios adquiridos a muito tempo, de lado, principalmente em se tratando

de escolas públicas onde existe muita troca de docentes, de gestão e de estudantes provenientes de diferentes escolas e realidades sociais, uma luta constante e invisível para não deixar cair a construção que muitas pessoas que vieram antes dos que estão no espaço agora se transformar em mais uma escola incapaz de reconhecer no estudante a semente que queremos construir para um futuro mais justo e mais humano.

A forma com que os profissionais atuam nessas entidades na perspectiva da arte, mostram que é possível criar experiências escolares que desenvolvem a criatividade não apenas como competência técnica, mas como linguagem de expressão e valorização das identidades e que ao mesmo tempo ensinam os alunos a transformar os seus conhecimentos em arte para gerar impacto social.

Muitos estudantes citam a escola como o único espaço onde puderam se expressar através da dança, do canto, da escrita ou da performance e ressaltam que foi a presença de um professor sensível e disponível, que tornou essas experiências possíveis, e sabemos que a capacitação dada a estes profissionais não representa a capacitação recebida pela maioria dos profissionais da rede pública.

A figura do educador, nesse contexto, aparece não como alguém que apenas ensina conteúdos, mas como um agente mobilizador de desejos e talentos, capaz de fazer da escola um lugar onde os estudantes se sintam vistos e valorizados nas suas particularidades. No entanto, na maioria das vezes os esforços são voltados à vontade de fazer diferente, mas não se concretizam por falta de recursos, incentivo, e principalmente formação.

Nussbaum (2015), discorre sobre a questão da educação inclusiva e alerta para os danos causados por uma educação baseada na produtividade e no lucro. É devida a essa preocupação que pesquisamos formas possíveis de tornar as atividades ligadas a arte em experiência humanizadoras.

John Dewey (2010), ao defender a escola como espaço de experiência, aponta que o conhecimento se constrói a partir da vivência e da experimentação e que aprender é, essencialmente, participar. As experiências relatadas no grupo focal reafirmam essa concepção, mostrando que quando os estudantes participam ativamente do processo educativo, conectam-se emocionalmente com o conhecimento, despertando sentidos que ultrapassam a lógica da nota ou da entrega de tarefas. Assim como afirma Edgar Morin (2019), o saber que transforma precisa estar enraizado na vida e vinculado à condição humana em toda sua complexidade. Nesse aspecto a valorização das experiências do território de origem e da identidade cultural de cada um, é fundamental ser considerada.

Nussbaum (2015), comprehende que a educação deve estar alicerçada nas artes e nas humanidades devido ao poder que as mesmas tem de desenvolver as capacidades de pensamento, reflexão, empatia, questionamento, e notamos a partir da pesquisa que por muitas vezes essas atividades vem sendo trabalhadas em benefício do sistema em bnefício de um currículo organizado muitas vezes, por empresas privadas que excluem essas atividades e que não foi feito com a participação dos atores da escola, dificultando desse modo a formação integral de estudantes reflexivos e cidadãos capazes de desvelar essas estruturas.

Encontramos nos dados coletados importantes fontes de informações com o trabalho com economia criativa no ensino médio, que apontam para suas potencialidades na formação, porém há que se considerar os grandes desafios encontrados para a sua aplicação o que podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 8 - Potencialidades x desafios da economia criativa na educação

Potencialidades	Desafios
Formação integral e subjetiva	Modelo pedagógico tradicional
Protagonismo juvenil e criatividade	Falta de estrutura e recursos
Valorização da cultura e identidade	Formação docente insuficiente para direcionamentos.
Desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas	Desvalorização social da arte e das humanidades tanto no currículo quanto nas profissões criativas
Conexão entre teoria e prática	Barreiras estruturais e desigualdade de acesso
Oportunidades e inclusão	Risco de mercantilização e neoliberalismo
Sentido e propósito	Curriculum oficial limitado
Emancipação e transformação	Falta de reconhecimento institucional e político

Fonte: a autora, 2025.

A representação, é uma síntese dos dados coletados sobre as potencialidades e desafios da economia criativa no ensino médio e podemos encontrar nas falas dos grupos focais, nas respostas dos egressos e dos docentes, essas importantes contribuições de análise que pode ser fundamentada também com a teoria de Arroyo (2013), quando defende que a criatividade do professor, apesar de todos os avanços no processo de aprendizagem dos seus estudantes, esbarra em limitações curriculares que carecem de atenção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a este ponto da pesquisa “Economia Criativa e Formação para a Sensibilidade: Uma análise das percepções dos atores da escola” é atravessar um percurso de escuta, reflexão e reposicionamento. Pesquisar, ouvir e refletir é uma tarefa difícil, porém extremamente necessária. As vozes que emergiram dos questionários e grupos focais não são apenas dados; são testemunhos vivos de uma juventude que deseja ser vista, ouvida e reconhecida. São histórias de resistência, criatividade e sonho que, apesar dos desafios, persistem. São alertas sobre uma escola que ainda encontra dificuldades para acolher plenamente a diversidade, os talentos e as expressões dos estudantes, mas que, através dessa escuta, revela a vontade de muitos de fazer mais e melhor pela educação.

Ao reconhecer os novos conceitos da economia criativa com suas mudanças e perspectivas, vemos abrir-se uma porta para a transformação e, ao mesmo tempo, os riscos tanto do entendimento da gestão quanto da docência e também da realidade tecnológica na qual estamos imersos. É possível perceber o grande perigo que corre a educação quando esses recursos são usados para fortalecer a individualidade e a alienação do sujeito social, consolidando o sistema neoliberal.

Para responder à questão de pesquisa: “De que forma as escolas de Ensino Médio promovem a formação voltada para a economia criativa?”, trabalhamos com as perspectivas de Martha Nussbaum e autores que dialogam com sua teoria, percebendo o potencial das artes e das humanidades para a formação humana. Identificamos que, apesar dos esforços, a economia criativa na educação é marcada pela mercantilização e pela progressiva captura da escola pública por interesses do setor privado. Esse processo revela lacunas persistentes na formação integral dos sujeitos da escola, especialmente os estudantes.

Ao problematizar o trabalho com a economia criativa na escola e enfatizá-la no ensino médio sob a ótica dos autores estudados, questionamos: “Qual economia se pretende promover e a serviço de quais sujeitos e projetos sociais essa economia quer trabalhar?” recebemos que a reflexão dos autores, alinha-se a uma postura de resistência ao sistema, cuja lógica desumaniza ao reduzir os sujeitos a consumidores adaptados à lógica do capital. Trabalhar com atividades que desvalem os interesses implícitos significa desenvolver competências críticas capazes de enfrentar as formas sutis e naturalizadas de dominação internalizadas no cotidiano escolar.

Promover a criatividade, a sensibilidade e o trabalho com sentido na escola representa uma afirmação da dignidade humana e da possibilidade de emancipação, instaurando uma

ruptura com a lógica neoliberal centrada na competição e na fragmentação. Pesquisar essas possibilidades como projeto pedagógico e vislumbrar um currículo atento às humanidades é provocar os estudantes a refletirem sobre o sentido e o destinatário de seu trabalho, em contraposição ao modelo da BNCC, que privilegia interesses empresariais e esvazia a condição de sujeito dos discentes, tornando-os apenas produtos de mercado.

Na seção que traz o panorama da economia criativa em âmbito macro e micro — Brasil, Santa Catarina e Luzerna, podemos compreender seus potenciais para a formação e os riscos quando trabalhados por uma educação antidemocrática e instrumental. Ao reconhecermos as atividades realizadas nas escolas a partir de escutas, práticas interdisciplinares e da vontade de fazer diferente na educação, percebemos que trabalhar a economia criativa sob os preceitos de Martha Nussbaum em suas diferentes obras, pode revitalizar a missão cultural da escola. Isso porque tais práticas criam bens e experiências compartilháveis, ampliando repertórios estéticos, fomentando a diversidade e reforçando laços locais, valores incompatíveis com a lógica empresarial. Todavia, para que isso aconteça, é necessário implantar políticas públicas capazes de olhar para o currículo sob a ótica da sensibilidade; caso contrário, a escola continuará sendo mercadoria e a educação, um mercado.

Formar para a economia criativa não mercantiliza a escola quando vista sob a ótica da sensibilidade e da democracia mas oferece aos estudantes, instrumentos para transformar um mundo neoliberal e monetizado, combinando competências produtivas com visão crítica e compromisso coletivo. Assim, a escola alfabetiza seus sujeitos para agirem também economicamente não como meros consumidores, mas como cidadãos conscientes.

Quando falamos em trabalhar os conceitos de economia na escola, Fávero et al. argumentam que “é durante os anos de escolarização que as crianças e jovens poderão ou não cultivar hábitos de pensamento que os acompanharão até o fim da vida [...]. Entendemos que o sentido humanizador, sensível, estético e reflexivo de uma educação voltada para a economia criativa no ensino médio público pode amenizar as diferenças de acesso a esse conhecimento, oferecendo oportunidades para que todos os estudantes desenvolvam suas capacidades com mais qualidade.

Ao revisitar a história do Ensino Médio no Brasil, entre reformas e silenciamentos, percebemos suas tramas e marcos legais, como a Lei 13.415/2017, que estruturou uma educação voltada à racionalidade técnica, à formação para o trabalho e à preparação para exames, em detrimento do desenvolvimento humano integral. Essa herança conservadora, marcada por políticas centralizadoras e currículos homogêneos, ainda reverbera nas práticas escolares, limitando o espaço para experiências educativas mais sensíveis à diversidade, à

imaginação e à criação. Compreender esse percurso abre espaço para investigar como as questões ligadas à arte podem se apresentar como via possível de transformação curricular e pedagógica.

As sucessivas reformas do ensino médio consolidaram a lógica neoliberal ao transferir a gestão curricular para instituições privadas e reduzir a capacidade regulatória do Estado. Nesse contexto, o ideal de uma educação emancipadora tornou-se distante, comprometido por um modelo que transforma a escola em espaço de reprodução de desigualdades. A BNCC apoiou-se numa concepção restrita de currículo, reduzindo a riqueza da matriz curricular e adotando uma lógica gerencial privatizante, esvaziando o papel formativo crítico e ético da educação.

Ao evidenciar que objetos culturais podem gerar renda, identidade e participação, a escola capacita os jovens à futuramente, negociar com o mercado de forma autônoma e justa, usando a criatividade para ampliar direitos. Incorporar processos criativos no currículo permite desvelar estruturas e produzir saídas solidárias e emancipadoras.

Um exemplo que pode ser considerado negativo e de cunho mercantil foi a eletiva que tratou de formar empreendedores quando tornou a sala de aula uma empresa de marketing na criação e comercialização de sabonetes artesanais, que apesar de seu cunho artesanal e artístico, adotou uma prática distante do sentimento de pertencimento e significação evidenciou-se no fato de que os alunos não participaram da definição do objeto central da experiência (os sabonetes artesanais), o que restringiu a apropriação simbólica da proposta. Além disso, a mediação pedagógica revelou-se excessivamente diretiva, caracterizando-se por instruções prescritivas e transmissão de conteúdos, sem a promoção de dinâmicas reflexivas, colaborativas ou criativas que fomentassem a participação ativa.

Outro aspecto a ser considerado, foi a desconsideração das realidades socioeconômicas, culturais e afetivas. A realização no contraturno, sem integração ao currículo regular, representou um obstáculo adicional, sobretudo para aqueles que possuíam responsabilidades laborais e familiares. Somou-se a isso o excesso de foco na lógica mercadológica, que privilegiou técnicas de produção e venda, desprovidas de reflexão crítica sobre a economia, o impacto social e as dimensões culturais do trabalho.

A experiência analisada evidencia que a mera transposição de modelos empresariais para o ambiente escolar, sem mediação crítica e contextualização cultural, tende a reproduzir um ensino fragmentado e desmotivador. A integração curricular, o vínculo com o território e a valorização das subjetividades dos estudantes, configuram-se, portanto, como elementos indispensáveis para promover um engajamento por meio da afetividade, para uma

aprendizagem significativa, alinhada aos princípios da economia criativa como formação integral.

Apesar das limitações estruturais, burocráticas e simbólicas, que encontramos durante esse percurso e de práticas que não brotaram do chão da escola, percebemos que há espaços de resistência e potência no cotidiano escolar. A maior parte das experiências analisadas revelam que, quando a escola se abre para a experimentação, o afeto e o sensível, novas aprendizagens emergem, e a arte, a cultura e a colaboração tornam-se chaves para uma educação mais humanizadora.

Podemos perceber através das falas dos atores da escola e através da análise dos dados, que os exemplos de práticas pedagógicas, que atividades culturais como os cafés filosóficos, os saraius e jantares culturais, os festivais de curtas metragens, assim como tantas outras atividades realizadas nas duas instituições podem ser levadas como exemplo e adequadas a realidade de cada unidade escolar para serem incorporadas ao currículo, abrindo-se para novas possibilidades de encontro com as reais necessidades, para uma escola mais acolhedora, e uma educação mais eficaz.

Ao integrar referências como Nussbaum e outros autores, evidencia-se a necessidade de uma escola que valorize imaginação moral, empatia, pensamento crítico e criação coletiva. Formar para a economia criativa do modo como compreende os autores, é formar sujeitos que se reconhecem como parte do mundo.

Tomamos como exemplo, além do Sarau Cultural, o Café filosófico descrito que, ao transpor as ideias filosóficas para práticas artísticas, fortalece a perspectiva da sensibilidade, amplia a empatia, o diálogo intercultural e a reflexão ética sobre a vida em sociedade.

Essas como muitas outras atividades da escola que são práticas cotidianas, buscam contrapor-se à lógica tecnicista que restringe a escola à produtividade, resgatando a dimensão estética e ética da formação do jovem do ensino médio.

Ao elaborar as atividades criativas, a escola se reaproxima da vida social e cultural da comunidade, promovendo um encontro entre saberes locais e práticas pedagógicas, ampliando a noção de patrimônio cultural, ao compreender que o território não é somente um espaço físico, mas um lugar de vínculos afetivos e simbólicos. Nesse sentido, aproxima-se da economia criativa ao reconhecer o potencial educativo e produtivo dos bens culturais imateriais, favorecendo a integração entre arte, cultura e educação. Outrossim, os trabalhos podem ser produzidos e socializadas em exposições, murais, mostras digitais ou mesmo em instalações artísticas abertas à comunidade, gerando espaços de fruição estética e de fortalecimento democrático.

Portanto, o café filosófico torna-se um caminho para restaurar a experiência escolar, resistindo à redução da educação à lógica utilitarista e instrumental, e recolocando o ato de pensar como experiência estética, criativa e ética.

Outra atividade que nos chama atenção é o Festival de curtas metragens, ao produzir os vídeos que retratam questões sociais, os educadores e os estudantes são convidados a exercitar experiências como empatia, ampliando sua percepção ética e estética do mundo. O audiovisual, portanto, não é considerado somente um recurso técnico, mas uma ferramenta pedagógica que favorece a escuta, a expressão e o reconhecimento da pluralidade.

Do ponto de vista da economia criativa, o projeto amplia o repertório cultural e técnico dos participantes, e ao mesmo tempo, valoriza a produção simbólica e coletiva como recurso de formação.

Os curtas metragens reafirmam a escola como espaço de experimentação estética e democrática, capaz de articular conhecimento interdisciplinar, práticas criativas e compromisso social.

A dramatização e a expressão corporal potencializam esse processo, pois, ao interpretar e corporificar os textos, os professores ampliam sua sensibilidade estética, que posteriormente será levada para a sala de aula como uma experiência já vivida que poderá ser ressignificada na escola dependendo da historicidade de cada unidade. Além disso, ao preparar apresentações culturais, cria-se um espaço de fruição e partilha que fortalece a democratização da arte no ambiente escolar.

Os vídeos produzidos, são apresentados em mostras culturais escolar, fortalecendo assim a democratização da arte e da comunicação e permitindo que a escola atue como agente cultural ativo em seu território.

Através da prática da escrita literária e da linguagem teatral produzidas através dos espetáculos teatrais, levando como exemplo o espetáculo “Contestados” a escola estimula a imaginação moral e a empatia, como defende Nussbaum (2015), promovendo o reconhecimento de si e do outro como sujeitos de histórias.

Essas abordagens, são integradas inteiramente à cultura local e à trajetória dos estudantes, oferecendo ferramentas para que consigam transformar seus talentos ou o talento de outras pessoas em formas sustentáveis de atuação profissional, sem perder o vínculo com o sentido ético e afetivo do trabalho e sem nunca perder de vista os conteúdos necessários e básicos para sua formação na idade escolar em que se encontra.

Das trocas de experiências e ideias entre os docentes e alunos emergem propostas de novas ideias a serem aproveitadas e valorizadas e ao priorizar os territórios e a cultura local

como ponto de partida, esta oficina fortalece a identidade cultural da escola e promove a integração entre educação, arte e comunidade.

Alinhada à perspectiva de Nussbaum (2015), entendemos que estas atividades podem valorizar a imaginação, a empatia e o reconhecimento da pluralidade como fundamentos da cidadania democrática. Além disso, aproxima-se dos princípios da economia criativa, ao reconhecer os bens simbólicos e culturais como recursos formativos que ampliam a sensibilidade e a criatividade, favorecendo a construção de sujeitos mais críticos e engajados com o lugar onde vivem.

A maioria das atividades, configuram-se como possibilidades concretas para a construção de uma escola que se firma como espaço cultural vivo, em diálogo com seu território e com as demandas de uma sociedade democrática. Embora diferentes em suas metodologias como formação continuada, todas convergem na direção de um mesmo princípio: a valorização da sensibilidade, da imaginação e da criatividade como dimensões constitutivas da formação humana.

Do ponto de vista da economia criativa, essas atividades que reconhece o valor da como bens simbólicos, quando articulados, potencializam a capacidade inventiva dos sujeitos e promovem experiências estéticas transformadoras. Além disso, ao incentivar performances públicas e práticas coletivas, a proposta contribui para consolidar a escola como espaço cultural vivo, capaz de irradiar práticas democráticas para além de seus muros.

A maioria dos projetos realizados na escola, são propostos que mobilizam a imaginação moral dos sujeitos, promovem empatia, fortalecem vínculos sociais e ampliam a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade em oposição à lógica tecnicista que tende a reduzir a educação à produtividade e à preparação instrumental para o mercado.

Nesse sentido, os caminhos aqui demostrados, não constituem um modelo fechado, mas um conjunto de ideias flexíveis que podem ser adaptadas à realidade de cada escola, de cada território e de cada comunidade. O que lhes confere unidade é a aposta na educação como prática de liberdade e resistência, capaz de integrar saberes acadêmicos e culturais, conteúdos disciplinares e experiências de vida, arte e cidadania.

Ao reconhecer nos territórios, nas narrativas pessoais, na filosofia, na arte e no audiovisuais como fontes legítimas de conhecimento, o trabalho aproximam a escola da economia criativa em sua dimensão mais humana: a valorização dos bens simbólicos, da diversidade cultural e da potência criadora dos sujeitos. Portanto, trata-se de um projeto pedagógico que além de responder às exigências contemporâneas, resiste a elas, ao reafirmar a educação como espaço de esperança, imaginação e construção.

Com o aprofundamento do conhecimento sobre economia criativa, percebemos que ela não se encaixa na economia de mercado neoliberal, pois se baseia em processos endógenos, enraizados no pertencimento e na valorização do território. Reconhecemos, contudo, as limitações desta investigação. O recorte territorial restrito, o foco nas vozes ligadas às artes e o caráter qualitativo não permitem generalizações e a proposta de formação em economia criativa, exige aprofundar o debate sobre formação docente, políticas curriculares e redes de apoio à cultura e à educação, sugerindo continuidade à pesquisa.

Futuras investigações devem ampliar o campo empírico, explorar outras regiões e etapas da educação, e investigar experiências de integração entre escolas e iniciativas da economia criativa, compreendendo seus impactos.

Este trabalho é, portanto, uma retomada de pensamento e um ato de abertura, um convite à escola para reconhecer sua força formadora e acolher a diversidade de saberes e expressões, insistindo em políticas públicas sensíveis e democráticas. Como educadora, artista e pesquisadora, reafirmamos a crença de que a escola pode ser espaço de criação e transformação.

Diante dos desafios que atravessam a escola pública como reformas apressadas, cortes orçamentários, retrocessos curriculares e lógicas tecnicistas, esta pesquisa constitui um gesto de resistência e compromisso ético com a juventude e mais do que um trabalho acadêmico, representa um posicionamento político e humano diante da educação e da vida.

A economia criativa, compreendida além de sua função produtiva, foi concebida como potência para o saber e quando inserida criticamente no contexto educacional, torna-se instrumento de emancipação, campo fértil de expressão e valorização da diversidade humana. Sua força está em reconhecer que o saber não é neutro e que a criação artística é também produção de significados para o mundo.

Durante esta caminhada acadêmica, vivemos profunda transformação pessoal. Os dois anos dedicados a este mestrado foram intensos, marcados por descobertas e reconstruções internas. A orientação generosa da Professora Doutora Luciane Spanhol Bordignon foi determinante nesse processo, assim como o percurso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, ao qual deixamos sinceros agradecimentos.

A escuta dos principais elementos constitutivos da escola, demonstrou que os jovens desejam e merecem uma escola viva, vibrante e transformadora. As falas registradas revelam não apenas desejos, mas propostas concretas de mudança. A economia criativa apresenta-se, nesse contexto, como caminho fecundo para uma formação integral que valorize

sensibilidade, colaboração e expressão estética com uma aposta na escola como território de criação, não de mera reprodução.

Concluímos com a firme convicção de que a educação, quando centrada na dignidade humana, na pluralidade de saberes e na potência criadora dos sujeitos, é capaz de reinventar o mundo. Que este seja apenas o ponto de partida para novos estudos e alianças em defesa de uma escola que acolha, escute e transforme.

Ao ser compreendida como espaço de criação coletiva e engajamento cultural, a economia criativa pode colaborar com a formação de jovens sensíveis, éticos e críticos. Práticas pedagógicas que valorizem o pertencimento, a memória e a diversidade cultural local formam sujeitos comprometidos com a transformação social. Para tanto, é preciso recuperar o sentido público e democrático da educação, como defende Nussbaum, entendendo que a imaginação e a empatia são a base da justiça social. A economia criativa, nesse horizonte, deve ser ferramenta de cultivo da humanidade, campo fértil para a colaboração e liberdade criativa, alternativas que se contrapões à lógica instrumental do mercado.

É necessário, portanto, recuperar no discurso da economia criativa uma dimensão humanista e emancipatória, tirando dela o que se vê em muitas escolas onde é usada para a manutenção de um sistema de manipulação e dominação que não serve para formação integral do ser humano, mas que possa resgatar a importância da imaginação crítica, da sensibilidade e da diversidade cultural como fundamentos da criação.

A crítica mais contundente que fazemos é que, em uma sociedade marcada pela massificação e busca por novidades vazias, a autenticidade tornou-se um valor essencial. Mudanças tecnológicas e sociais colocam novos desafios, e cabe à educação formar cidadãos críticos e criativos, capazes de manter viva a chama da originalidade e é deste modo que compreendemos a partir da pesquisa que a economia criativa deve ser trabalhada, como política pública de formação dentro da escola pública e que possa ressignificar seu papel na construção social.

Ao articular as vozes dos sujeitos com os referenciais teóricos desta pesquisa, construímos subsídios para um projeto pedagógico que dialogue com as realidades locais, valorize a diversidade e promova uma educação voltada à colaboração, à justiça e à democracia. Isso só será possível se a escola se afirmar como espaço de esperança e resistência, reconhecendo a potência criativa dos jovens e aproximando a vida escolar da vida social.

Os dados da pesquisa indicam diretrizes para a construção de um projeto pedagógico comprometido com uma educação para a sensibilidade e a democracia. A principal delas é a

formação continuada dos educadores, condição indispensável para qualquer transformação. Para que a economia criativa se torne parte da prática educativa, é preciso investir na formação docente.

Sob a inspiração de Nussbaum, compreendemos que o cultivo das humanidades e das artes não é um adorno curricular, mas eixo essencial da cidadania democrática. As oficinas propostas mobilizam imaginação moral, empatia e reflexão crítica, opondo-se à lógica tecnicista. Essas atividades podem adaptar-se à realidade de cada escola e território, unificando-se na aposta da educação como prática de liberdade e resistência.

Ao reconhecer os territórios, nas narrativas pessoais, nas performances, peças teatrais, monólogos, dança, audiovisual, eventos culturais, fontes legítimas de conhecimento, essas atividades aproximam a escola da economia criativa em sua dimensão mais humana: a valorização dos bens simbólicos e da potência criadora dos sujeitos. Trata-se de um projeto que responde as exigências contemporâneas, preservando identidades e reafirmando a educação como espaço de esperança e construção.

Alinhadas à perspectiva de Nussbaum, as atividades aqui apresentadas valorizam a imaginação e o reconhecimento da pluralidade como fundamentos da cidadania democrática. Mesmo o empreendedorismo criativo e afetivo, quando integrado de forma crítica, pode desenvolver no estudante noções de empreendedorismo cultural, precificação, marketing digital e redes de apoio, sempre ligado à cultura local e à trajetória dos estudantes, que futuramente pode transformar talentos em formas sustentáveis de atuação profissional, sem perder o vínculo ético e afetivo.

Retomando Arroyo (2013), reconhecemos as autorias docentes que emergem do chão da escola, onde muitos professores reinventam a prática pedagógica com base na realidade dos alunos. Há um segundo currículo pulsando nas salas de aula, mais vivo, humano e político e que se contrapõe ao currículo oficial. Nesse sentido, as atividades ligadas às artes e às humanidades, quando compreendidas como práticas educativas, podem abrir caminhos para uma escola mais plural e potente, uma escola que cultiva talentos, escuta vozes e restitui aos estudantes o direito de criar e, com isso, de existir plenamente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural.** São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Eduardo Levy. São Paulo: Editora UNESP; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalès. **Curriculum territorial em disputa.** Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- AUSTRÁLIA. **Creative nation:** commonwealth cultural policy, october 1994. Disponível em: <https://apo.org.au/research/creative-nation-commonwealth-cultural-policy-october-1994>. Acesso em: 15 maio 2025.
- AVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano.** Tradução de Maria Alice Máximo. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BECHI, D.; BILIBIO, R. A.; TREVISOL, M. G. A pesquisa na educação superior na perspectiva de Nussbaum e da Portaria MCTIC n. 1.122/2020. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0116–0135, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.15014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15014>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2007.
- BESKOW, Dionísio Júlio. **Neoliberalismo e a construção do sujeito contemporâneo:** um dilema para o desenvolvimento regional. 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2004.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática sem garantias. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social.** 2 ed. Madri: Calle Paza, 1998
- BOURDIEU, Pierre. **As contradições da herança:** cultura e subjetividade, saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997.

BUCCI, Eugênio. **Incerteza:** um ensaio - como pensamos a ideia que nos desorienta (e orienta o mundo digital). Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BRAGA, Arthur; VENDRAMINI, Louise. **Cartilha participação criativa:** governança para cidades criativas. Brasília: Enap, 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. “**O Brasil olha pela primeira vez para as políticas de economia criativa como eixo estratégico para seu desenvolvimento”, diz Márcio Tavares.**

10 dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/201co-brasil-olha-pela-primeira-vez-para-as-politicas-de-economia-criativa-como-eixo-estrategico-para-seu-desenvolvimento201d-diz-marcio-tavares>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação básica. Ideb:** Brasil avança nos anos iniciais do ensino fundamental. Ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/ideb-brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar 2024 - divulgação dos resultados.**

Abril/2025. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 06 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 3 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a organização do Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Lei Federal 13.796, de 03 de janeiro de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13796-3-janeiro-2019-787598-publicacaooriginal-157219-pl.html>. Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o novo Ensino Médio.** DF, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 17 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediadaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo_2.pdf. Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Aceso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Projeto de lei 6.840/2013, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**: Brasília, 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.685, de 20 de julho de 1993. Cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Aceso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL TURISMO. **Mapa geográfico do estado de Santa Catarina**. Disponível em: <https://www.brasil-turismo.com/santa-catarina/mapas/imagens/mapa-geografico.jpg>. Acesso em: 13 nov. 2025.

CANAL GOV. LULA sanciona PL que institui o marco regulatório do Sistema Nacional de Cultura. YouTube, 04 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gxxY2qHZA8Y>. Acesso em: 06 abr. 2024.

CREDIDIO, Guilherme Simões. Publicidade e Design: panorama nacional e como extrair maior valor das ideias criativas. **Diálogo com a Economia Criativa**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 92-110, maio/ago. 2016. Disponível em: https://dialogo.espm.br/revistadcec-rj/issue/view/8/PDF_v1n2. Acesso em: 28 mar. 2025.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, 1988.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

KUENZER, Acacia Zenaida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon. **Pesquisa em política educacional - perspectivas metodológicas.** Porto Alegre: livrologia, 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; COSTA, Daiane Rodrigues; CENTENARO, Junior Bufon. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino em re-vista**, v. 26, p. 656-676, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50979>. Acesso em: 24 mar. 2025.

FERNANDES, César. Censo da Educação Básica aponta que ensino médio apresenta piores índices de repetência e abandono escolar. **Agenda do Poder**, fev. 2024. Disponível em: <https://agendadopoder.com.br/censo-da-educacao-basica-aponta-que-ensino-medio-apresenta-piores-indices-de-repetencia-e-abandono-escolar/>. Acesso em: 06 maio 2025.

FERNANDES, Marcella. O futuro da economia criativa: área vai criar um milhão de vagas até 2030 no Brasil. **Agência de notícia e indústria.** 19 set. 2023. Disponível em: <https://noticias.portalindustria.com.br/noticias/economia/o-futuro-da-economia-criativa-area-vai-criar-um-milhao-de-vagas-ate-2030-no-brasil/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=html&lang=pt>.
Acesso em: 10 set. 2025.

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, Natal, ano 32, v. 6, p.71-91, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FLORIDA, Richard. **A ascensão da classe criativa**. São Paulo: Record, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Maria Carolina; DUARTE, Adriana Yumi Sato. Dossiê 10 - Educação, Sabedoria Popular e Economia Circular. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design - REAMD**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 01-12, fev./mai. 2022.

GOLGHER, André Braz. As cidades e a classe criativa no Brasil: diferenças espaciais na distribuição de indivíduos qualificados nos municípios brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, p. 109-129, 2008.

GREENE, Maxine. **Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

GUY, Debord. **A sociedade do espetáculo**. Portugal: Editora Contraponto, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARARI, Yuval Noah. Reboot for the AI revolution. **Nature**, v. 550, n. 7676, p. 324-327, 2017.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma breve história do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HOBBES, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Rosina Angina, 2014.

HOWKINS, John Antony. **Economia criativa: como ganhar dinheiro com ideias criativas**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2013.

JULIEN, Pierre-André. **Empreendedorismo regional e economia do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 215-238.

KELLY, Kevin. **Inevitável:** as 12 forças tecnológicas que mudarão o nosso mundo. São Paulo: HSM, 2017.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the revolution of our time.** London: Routledge, 1990.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFORT, Claude. **Pensando político.** Ensaio sobre democracia, revolução e liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LEITÃO, Cláudia. **Criatividade e emancipação nas comunidades-rede:** contribuições para uma economia criativa brasileira. São Paulo: WMF Martins Fontes; Itaú Cultural, 2023.

LIMA, Marilia Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, jun. / 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 20 maio 2025.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230058 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIMA, Guilherme, Luciana Lima. **Economia criativa, desenvolvimento e estado-rede:** uma proposição de políticas públicas para o fortalecimento de sistemas produtivos e redes econômicas de setores criativos na cidade do Rio de Janeiro. 2018. Tese (doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2018.

MARCON, Telmo. **Cultura e emancipação.** Chapecó: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologies et anthropologies.** Paris: PUF, 1968.

MAZUI, Guilherme; ERDELYI, Maria Fernanda. Troca-troca ministerial prejudica eficiência e dificulta execução de programas do governo, avaliam especialistas. 15 jan. 2018. **G1.globo**, Brasília. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/troca-troca-ministerial-prejudica-eficiencia-e-dificulta-execucao-de-programas-do-governo-avaliam-especialistas.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MESQUITA, Adriana. Economia criativa em alta: economia criativa está mais em alta do que nunca. **Revista Brasileira de Administração**, out. 2024. Disponível em:

<https://revistarba.org.br/economia-criativa-esta-mais-em-alta-do-que-nunca/>. Acesso em: 17 maio 2025.

MORIN, Edgar. **Fraternidade: para resistir à crueldade do mundo.** São Paulo: Palas Athena, 2019.

NEWBIGIN, John. **A economia criativa:** um guia introdutório. Tradução de Diana Marcela Rey e João Loureiro. Série Economia Criativa e Cultura, v. 1. London: British Council, 2010.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha. **O cultivo da humanidade:** uma defesa clássica da reforma na educação liberal. Tradução de Petronilha Maria Gonçalves e Ana Maria Diniz Gouvêa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

OLIVEIRA, João Maria de; ARAÚJO, Bruno Cesar de; SILVA, Leandro Valério Silva. Panorama da Economia Criativa no Brasil. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA**, Rio de Janeiro, out. 2013.

ORTEGA, Anna. **Entenda o que será a secretaria de Economia Criativa recriada pelo MinC com 15 novas diretrizes.** 20 ago. 2024. Nonada - Associação Cultural Nonada Jornalismo. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2024/08/entenda-o-que-sera-a-politica-nacional-de-economia-criativa-recriada-pelo-minc-com-15-novas-diretrizes/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto:** visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SOUZA, Thiago Cavalcante de. **A estrutura teórico metodológica dos modelos analíticos de classificação setorial da economia criativa.** In: CONGRESSO Área 5 - Economia Política, Metodologia e História Econômica do Nordeste. Maio, 2017. Anais [...]. Uberlândia, 2017.

PETIZ, Silmei. **Pioneiros do Bom Retiro - a Luzerna de nossos pais.** Parobé, RS: Editora Biografary, 2024.

RAMELLA, Francesco. **Sociologia dell'innovazione econômica.** Bologna: Il Mulino, 2013.

REDE BRASIL CRIATIVO. BRASIL Criativo. DOC: Economia Criativa do Brasil. Documentário Completo. YouTube, 08 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NfuiJDpfcn4>. Acesso em: 30 abri. 2024.

REIS, Danisson Luiz dos Santos. Santa Catarina mostra forte desempenho no Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil 2022. **Via - Estação conhecimento.** 13 jul. 2022. Disponível em: <https://via.ufsc.br/santa-catarina-mostra-forte-desempenho-no-mapeamento-da-industria-criativa-no-brasil-2022/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Cidades criativas:** análise de um conceito em formação. 2012. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - USP, São Paulo, 2012.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Economia criativa como estratégia de desenvolvimento:** uma visão dos países em desenvolvimento. São Paulo: Itaú Cultural: Garimpo de Soluções, 2008.

SALGADO, Amanda. Quando o Brasil tinha Celso Furtado e um Ministério da Cultura. 20 ago. 2020. **Instituto Idea.** Disponível em: <https://institutodea.com/artigo/quando-o-brasil-tinha-celso-furtado-e-um-ministerio-da-cultura/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTA CATARINA (Estado). Lei nº 17.942, de 12 de maio de 2020. Dispõe sobre a concessão de incentivo fiscal com o objetivo de estimular a realização de Projetos Culturais, instituindo o Programa de Incentivo à Cultura (PIC), no âmbito do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado**, Santa Catarina, 12 maio 2020. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/html/leis/2020/lei_20_17942.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cor do tempo quando foge. Uma história do presente - crônicas 1986-2013.** São Paulo: Editora Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENA, Márcio. As Políticas Públicas e como elas afetam nosso país. **Tribunal de Contas – Estado de Pernambuco.** 24 set. 2022. Disponível em: <https://ouvidoria.tce.pe.gov.br/politicas-publicas-e-sua-importancia/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Análise da medida provisória sobre alterações curriculares do ensino médio na LDB [S.l.]:** set. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2016/09/artexes_analise-da-mp-do-ensino-medio.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, jan./jun. 2017.

TAYLOR, Calvin. Between culture, policy and industry: modalities of intermediation in the creative economy. **Regional Studies**, [s.l.], v. 49, n. 3, p.362-373, Jan. 8, 2013.

TELLO, César (Org.). **Epistemologías de la política educativa:** posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petropolis: Vozes, 2009.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Unesco world report:** investing in cultural diversity and intercultural dialogue. Unesco, 2009.

UNCTAD - UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT. **Creative economy report 2010. Creative economy:** a feasible development option. U.N., 2010. DCMS, D. for C. Creative industries mapping document. United Kingdom: DCMS, Media and Sport, 2010.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. As artes do olhar: artes visuais da potência à criatividade. **Farol: Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 18, n. 27, p. 98-104, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 11-30, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9Fwcn8vjChq5kp5LJTvpy5q>. Acesso em: 13 maio 2025.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES - GRUPO FOCAL

Roteiro de Debate - Grupo Focal Sobre Economia Criativa

Escola de Educação Básica Padre Nóbrega e
Instituto Federal Catarinense - Campus Luzerna
Público-alvo: Estudantes do Ensino Médio

1. Acerca da identidade:

Qual é a sua identidade de gênero?

- | | | |
|--------------------|------------------|--------------------------|
| a) () Feminino | b) () Masculino | c) () Transgênero |
| d) () Não binário | e) () Outro | f) () Prefere não dizer |

2. Quantos anos você tem?

- | | | |
|----------------|---------------------|---------------------|
| a) () 13 a 16 | b) () 16 a 20 anos | c) () 20 a 25 anos |
|----------------|---------------------|---------------------|

3. Acerca da Economia Criativa:

Qual é a definição e o alcance da economia criativa em nossa comunidade?

4. De que forma as escolas de Ensino Médio, podem possibilitar aos jovens a formação em economia criativa?

5. Você já participou, na escola, de formação para a economia criativa? Em caso positivo, de que forma?

6. Quais são as oportunidades e desafios específicos enfrentados pelos empreendedores que atuam na economia criativa local?

7. Como a economia criativa pode contribuir para a equidade e justiça no mercado local, promovendo oportunidades mais igualitárias para os participantes?

8. De que maneira a economia criativa pode proporcionar significado e satisfação pessoal para os envolvidos, tanto em termos de produção quanto de consumo?

9. Quais são os setores da economia criativa presentes em nosso município e como eles impactam a formação e as perspectivas de carreira dos jovens locais?

10. Quais habilidades, talentos e expressões culturais são valorizadas na economia criativa local e como podem ser incentivados entre os jovens da comunidade?

11. Como podemos estimular o desenvolvimento da economia criativa, levando em consideração as barreiras existentes e as oportunidades de parcerias e iniciativas?

12. Palavra aberta: se desejar, registre outras colocações que não estão contempladas nas questões.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTÕES - PROFESSORES DE ARTES

Questionário para professores de arte que vivem de economia criativa no município de Luzerna.

1) Acerca identidade:

Qual é a sua identidade de gênero?

- a) () Feminino b) () Masculino c) () Transgênero
d) () Não binário e) () Outro f) () Prefere não dizer

2) Quantos anos você tem?

- a) () Menos de 18 anos b) () 25-34 anos de idade c) () 35-44 anos de idade
d) () 45-54 anos de idade e) () 55-64 anos de idade f) () 65+ anos de idade

3) Quais as possibilidades e desafios, que os profissionais que estão inseridos na economia criativa, no município de Joaçaba encontram

4) De que forma as escolas de Ensino Médio, do município de Joaçaba, possibilitam aos jovens a formação em economia criativa?

5) Como a infraestrutura e os recursos disponíveis no município de Joaçaba, repercutem nas atividades dos profissionais inseridos na economia criativa e de que forma isto repercute socialmente?

6) Na sua percepção, quais as perspectivas de crescimento e inovação para a economia criativa em Joaçaba

7) Na sua percepção, de que forma a comunidade de Luzerna percebe a economia criativa?

8) Palavra aberta: se desejar, registre outras colocações que não estão contempladas nas questões.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTÕES - EGRESSOS ENSINO MÉDIO

Questionário para egressos do Ensino Médio que trabalham na economia criativa.

1) Acerca identidade:

Qual é a sua identidade de gênero?

- a) () Feminino b) () Masculino c) () Transgênero
d) () Não binário e) () Outro f) () Prefere não dizer

2) Quantos anos você tem?

b) () 18 a 25 anos de idade c) () 25 a 35 anos de idade

a) () Menos de 18 anos

d) () 35 a 45 anos de idade e) () 45+ anos de idade

3) De que forma, a formação no Ensino Médio, pode contribuir para a sua trajetória, no contexto da economia criativa?

4) Quais foram os principais desafios enfrentados ao buscar viver da economia criativa após concluir o ensino médio?

5) Como você percebe o papel da arte e da cultura resultando em economia criativa no município de Joaçaba e qual a decorrência destes fatores?

6) Quais conselhos você daria para jovens que desejam seguir uma carreira na economia criativa, pós concluírem o ensino médio?

7) Quais são as oportunidades e desafios enfrentados por você no contexto da economia criativa?

8) Palavra aberta: se desejar, registre outras colocações que não estão contempladas nas questões.