



Patricia Boeira Ferretto

ARTE, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: AS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO
NOVO ENSINO MÉDIO

Passo Fundo

2025

Patrícia Boeira Ferretto

ARTE, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: AS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO
NOVO 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

F387a Ferretto, Patrícia Boeira
Arte, educação e neoliberalismo [recurso eletrônico] : as políticas públicas educacionais do novo ensino médio / Patrícia Boeira Ferretto. – 2025.
2 MB ; PDF.

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

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Formação humana.
3. Educação básica. 4. Política pública. I. Bordignon,
Luciane Spanhol, orientadora. II. Título.

CDU: 37

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Patricia Boeira Ferretto

Arte, Educação e Neoliberalismo: As Políticas Públicas
Educativas do Novo Ensino Médio

A banca examinadora abaixo, APROVA em 18 de julho de 2025, 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 de Políticas Educativas.

Dra. Luciane Spanhol Bordignon - Orientadora
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen
Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ

Dr. Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter guiado em cada passo desta jornada, tornando possível a concretização deste sonho. À minha família, deixo registrada minha mais profunda gratidão por todo o apoio, incentivo e, sobretudo, por compreenderem o tempo e a prioridade que dediquei ao longo de todo o processo de formação e escrita, mesmo quando isso exigiu distâncias e silêncios difíceis de sustentar.

Um agradecimento especial ao meu marido, meu companheiro de vida e um professor admirável. Sua paciência, seu amor e o apoio incansável foram fundamentais em todas as etapas deste percurso. Faltam-me palavras para expressar a alegria de ter você ao meu lado, depois de tudo o que atravessamos. Passamos por um momento difícil, de sobrevivência, e um sustentou o outro. A vida, generosa em sua imprevisibilidade, nos permitiu permanecermos juntos, mesmo após uma batalha tão dura. Você é minha maior inspiração, obrigada por me conduzir ao caminho certo.

Aos amigos que permaneceram ao meu lado, mesmo quando precisei me distanciar, agradeço pelo companheirismo, pelas palavras reconfortantes e pelas presenças que foram luz nos momentos mais pesados.

Não seria possível concluir este percurso sem registrar minha mais profunda gratidão à minha orientadora Luciane Spanhol Bordignon, cuja presença significou para mim, muito além das orientações acadêmicas; foi escuta atenta, paciência e acolhimento. Ser sua orientanda foi, ao mesmo tempo, privilégio e aprendizado. Levo comigo o exemplo de uma excepcional e grandiosa professora que sabe exigir sem pesar, que conduz com firmeza, mas com a leveza de quem compreende a humanidade dos processos formativos. Há marcas que não se apagam, e a sua será uma delas.

Agradeço também ao professor Telmo Marcon, cuja gentileza e dedicação como educador marcaram profundamente minha formação. É difícil traduzir, em poucas palavras, o apreço que tenho pelo senhor: por sua generosidade pessoal e intelectual, pelo olhar atento, e, sobretudo, por esse coração grande e bondoso que se revela tanto no ensinar quanto no escutar. O senhor é grandioso como o universo: vasto em conhecimento, mas ainda mais em humanidade. Uma verdadeira enciclopédia viva, que inspira não apenas pelo saber que transmite, mas pela forma sensível, ética e cultural com que o compartilha. Levo comigo a admiração por tudo o que representou ao longo desta caminhada e a gratidão sincera por cada contribuição que agregou à minha formação. Eu nunca vou esquecer, que durante uma aula de seminário de dissertação, compartilhei uma inquietação que me atravessava profundamente: o

incômodo que tive por muitos anos, de viver sem, por vezes, encontrar sentido. O senhor não apenas ouviu, mas me ajudou a compreender o que havia por trás desse vazio: as camadas de um contexto histórico, social, ideológico e político, que diante de nossos próprios olhos, não conseguimos ver, mas sentimos profundamente. Isso ficou muito claro, e vejo como esse entendimento foi necessário.

À professora Cleci Werner da Rosa, deixo registrado meu mais sincero agradecimento por todo o suporte oferecido ao longo desta trajetória, especialmente nos momentos em que tudo parecia desabar. Não esquecerei de sua preocupação atenta, das palavras de conforto, nem da confiança que depositou em mim, mesmo quando eu já não sabia mais se conseguiria concluir esta dissertação dentro do prazo. Enquanto bolsista, me esforcei para entregar o melhor que estava ao meu alcance, com responsabilidade, e empenho possível. E saber que você esteve ao meu lado, torna essa conquista ainda mais significativa. Foi uma honra pertencer ao PPGEduc, representar o programa e aprender com professores tão imensos, em saber e em humanidade. Viver esse processo formativo, com todas as descobertas que ele trouxe, foi um tesouro que guardarei para sempre. Por muito tempo, o mestrado me pareceu um sonho distante, quase impossível. Estar aqui, hoje, é algo que só se tornou realidade porque, no meu caminho, através do Alisson, eu encontrei você. Deus foi muito bom comigo ao permitir esse encontro. E a vocês, devo uma gratidão que não cabe em palavras.

Ao professor Altair Alberto Fávero, registro minha mais profunda gratidão pelo valioso conhecimento que o senhor compartilhou, ensinou e ofereceu, talvez sem sequer imaginar o quanto me impactou. Com o senhor, compreendi o significado de uma educação que olha com atenção para as políticas públicas e, sobretudo, para a formação de seres humanos completos, conscientes e transformadores. Vocês, professores como o senhor, têm o poder de transformar vidas. E posso afirmar que não saio deste percurso como entrei. Sei que ainda tenho muito o que aprender, mas aqui, aprendi mais do que imaginei ser possível, e isso é muito significativo.

Agradeço, com carinho, às professoras que encontrei durante a graduação e especialização, Dulcicléia Antunes, Ivana Rocha Tissot, Amábil Cristina Novaes Scorteganha e Edimara Luciana Sartori, por suas contribuições no processo de construção do meu saber. Com sensibilidade, sabedoria e dedicação, vocês me inspiraram a acreditar na potência criadora da Arte, na força transformadora da criatividade e na urgência de práticas pedagógicas que não se rendam ao automatismo nem à desumanização. Através de vocês, encontrei possibilidades: possibilidades de pensar, de imaginar, de ensinar e de existir de forma mais ética, sensível e comprometida com o outro.

Estendo minha gratidão a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelas contribuições fundamentais durante o curso de mestrado e pelo conhecimento compartilhado. Aos colegas que ingressaram comigo em 2023, levo comigo as boas lembranças dos momentos vividos: as trocas significativas, as risadas, as jantãs animadas pelas músicas e as amizades que se fortaleceram com o tempo. Esses momentos tornaram a caminhada ainda mais especial.

Agradeço à professora Sirlei Lourdes Lauxen, da Universidade de Cruz Alta, por sua presença generosa como membro convidada da banca. Suas contribuições, na qualificação, trouxeram sugestões relevantes que acolhi com muito apreço e atenção. Essas observações ampliaram minha compreensão sobre a centralidade da Arte na educação e me impulsionaram a refletir, com mais profundidade, sobre práticas pedagógicas mais sensíveis e politicamente comprometidas, especialmente diante dos impactos provocados pelas políticas educacionais sob o ideário neoliberal.

Sou igualmente grata à Universidade de Passo Fundo, que, ao longo dos anos, tem se tornado uma espécie de segunda casa para mim. Estar neste espaço é sempre uma experiência enriquecedora, pelos encontros que possibilita, pelos desafios que propõe e pela formação que oferece.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pela concessão da bolsa, fundamental para a viabilidade deste mestrado. Essa oportunidade foi decisiva para o meu crescimento intelectual, profissional e também pessoal, pois permitiu que eu me dedicasse integralmente ao processo formativo, com responsabilidade e compromisso.

A minha mãe Andréa, que sempre acreditou em mim, ao meu Pai Jairo, por todo o suporte, ao meu irmão Jairo Júnior, pela parceria e compreensão, e ao meu esposo Alisson, que sempre me incentivou a seguir os meus sonhos.

“As Artes não são uma maneira de ganhar a vida. Elas são uma maneira muito humana de tornar a vida mais suportável. Praticar uma Arte, não importa quão bem ou mal seja, é uma maneira de fazer sua alma crescer.”

Kurt Vonnegut Jr.

“Eu tenho natureza, Arte e poesia, e se isso não for suficiente, o que é suficiente?”

Van Gogh

“Os professores abrem a porta, mas você deve entrar por você mesmo”.

Provérbio Chinês.

RESUMO

Nas últimas décadas, disciplinas das humanidades, como Arte, Filosofia e Sociologia, têm sido progressivamente desvalorizadas pelas políticas públicas educacionais, perdendo espaço no currículo escolar e sendo, muitas vezes, consideradas periféricas na formação dos estudantes. Esse cenário gera preocupações quanto à negação da Arte como uma área essencial para uma formação integral, crítica e sensível. Quando presente nas escolas, seu ensino costuma ser reduzido a atividades baseadas nas experiências cotidianas dos alunos, o que, segundo Duarte-Júnior (2001), afasta o fazer artístico do campo do conhecimento e compromete sua função educativa. No contexto do Novo Ensino Médio, essas transformações tornam-se mais agudas: há a diminuição da carga horária, a retirada da obrigatoriedade da disciplina, e o redimensionamento de seu papel pedagógico, o que impacta diretamente o trabalho docente. Diante disso, o presente estudo teve como principal problemática investigativa buscar elementos que possam responder a seguinte pergunta de pesquisa: como a Política Pública Educacional do Novo Ensino Médio repercute no ofício docente, na disciplina de Arte? Partindo deste questionamento, o objetivo principal do estudo é examinar as políticas públicas de ensino de Arte e a influência do neoliberalismo no Novo Ensino Médio, analisando as repercussões dessas mudanças no trabalho dos professores de Arte. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem exploratória, com procedimentos bibliográficos, documentais e de campo. Os instrumentos utilizados incluíram questionários aplicados a professores de Arte e gestores escolares de instituições públicas e privadas da cidade de Passo Fundo (RS). No eixo quantitativo, foram apresentados dados referentes ao número de matrículas no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. O referencial teórico está sustentado em autores como Charlot, Dardot e Laval, Nussbaum, entre outros, cuja produção foi fundamental para compreender os efeitos das políticas neoliberais na reconfiguração curricular da escola pública e na desvalorização da formação humanística. Os resultados evidenciam a precarização do ensino de Arte e o esvaziamento de seu conteúdo pedagógico, reafirmando a necessidade de resistir à lógica mercantil que fragiliza a função crítica da educação e compromete o papel da Arte na formação cidadã.

Palavras-chave: Disciplina de Arte. Formação humana. Educação Básica. Mercantilização da educação.

ABSTRACT

In recent decades, humanities disciplines such as Art, Philosophy, and Sociology have been progressively devalued by public education policies, losing space in the school curriculum and often being regarded as peripheral to students' education. This scenario raises concerns regarding the denial of Art as an essential field for a comprehensive, critical, and sensitive education. When present in schools, its teaching is often reduced to activities based on students' everyday experiences, which, according to Duarte-Júnior (2001), distances artistic practice from the field of knowledge and undermines its educational function.

Within the context of the New Secondary Education Reform, these transformations become more pronounced: there is a reduction in teaching hours, the removal of the discipline's mandatory status, and a redefinition of its pedagogical role, all of which directly affect teachers' work. In light of this, the central research problem of this study was to seek elements that could address the following question: How does the New Secondary Education Policy affect the teaching profession in the field of Art?

Based on this question, the main objective of the study is to examine public policies related to the teaching of Art and the influence of neoliberalism on the New Secondary Education model, analyzing the repercussions of these changes on the work of Art teachers. The research was conducted through an exploratory approach, combining bibliographic, documentary, and field procedures. The instruments included questionnaires administered to Art teachers and school administrators from public and private institutions in the city of Passo Fundo (RS). On the quantitative axis, data were presented regarding enrollment numbers in Secondary Education in the state of Rio Grande do Sul.

The theoretical framework is grounded in authors such as Charlot, Dardot and Laval, Nussbaum, among others, whose work was fundamental to understanding the effects of neoliberal policies on the curricular reconfiguration of public schools and the devaluation of humanistic education. The results highlight the precariousness of Art education and the emptying of its pedagogical content, reaffirming the need to resist the market-oriented logic that weakens the critical function of education and undermines the role of Art in fostering citizenship.

Keywords: Art discipline. Human formation. Basic Education. Commodification of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma dos caminhos metodológicos da pesquisa.....	92
Figura 2 - Parecer consubstanciado do CEP.....	98
Figura 3 - Aprovação do parecer.....	99
Figura 4 - Assinatura.....	100

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualizando a pesquisa: percurso formativo e inquietações que moveram o estudo	12
<i>1.2 Fundamentando o olhar investigativo: Escola, Arte e currículo nas bases teóricas e legais</i>	<i>13</i>
1.3 Delineando a problemática de pesquisa e os caminhos metodológicos.....	15
2. PANORAMA HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	18
3. EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: A RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB A LÓGICA DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL	33
3.1 O Ensino Médio em disputa: políticas, reformas e contradições curriculares	36
4. A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL	45
4.1 O “Novo” Ensino Médio e a precarização do ensino de Arte	51
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
6. A UTOPIA DA ARTE CONTRA A BARBÁBIE: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO.....	67
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
8. REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DO ENSINO MÉDIO	91
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO MÉDIO	94
APÊNDICE C - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	97
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	98

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando a pesquisa: percurso formativo e inquietações que moveram o estudo

Durante a Educação Básica, sempre tive fascínio pelos aspectos criativos e manuais do estudo das Artes. Em minha infância, fui incentivada a explorar a imaginação por meio da criação de brinquedos e trabalhos com materiais reciclados. Ao longo da minha formação escolar, participei de oficinas e cursos ligados à Arte, como pintura em tecido, corte e costura, bordado, teatro, música e dança. Após concluir o Ensino Médio, ingressei no curso de Licenciatura em Música na Universidade de Passo Fundo (UPF), onde tive a oportunidade de integrar projetos de extensão, como o grupo artístico de percussão e o grupo de danças folclóricas. Também nesse período, atuei como monitora em escolas municipais, auxiliando crianças com necessidades específicas.

No segundo semestre de 2018, movida pelo desejo de ampliar o campo das habilidades manuais e da criatividade, iniciei o curso de Design de Moda, também na UPF. Encantei-me com as práticas criativas desta área, o que me levou a compreender que meu caminho profissional deveria estar vinculado ao ensino de linguagens expressivas que envolvessem habilidades manuais. Em 2022, após concluir o curso, iniciei a especialização em Linguagens e Tecnologias da Educação, experiência que reafirmou o meu desejo de lecionar em campos criativos. Próxima de finalizar a especialização, decidi ingressar no curso de Licenciatura em Artes Visuais, também na UPF, onde finalmente me reconheci enquanto educadora em formação. Chegar até aqui foi um longo percurso, atravessado por experiências significativas, que sedimentaram minha escolha por uma profissão que une sensibilidade estética e compromisso ético com a formação humana.

Durante essa caminhada, vivenciei estágios e monitorias em escolas públicas e privadas de Passo Fundo. Na escola privada, percebi a valorização das disciplinas de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, com profissionais habilitados para lecionar em cada uma das linguagens da Arte, e horários curriculares generosos. Em contrapartida, na rede pública, essas mesmas disciplinas eram relegadas a poucos períodos ou inexisiam, muitas vezes sendo ministradas por docentes sem formação na área de Arte. A Arte, nesse contexto, era frequentemente considerada uma área de menor importância, o que gerou em mim profundo incômodo e inquietação. Essa inquietação

peçoal não surgiu de forma isolada, mas está profundamente enraizada em um contexto mais amplo, no qual diretrizes educacionais, disputas ideológicas e marcos legais definem o espaço ocupado pelas linguagens artísticas no currículo. Para ampliar a compreensão desse fenômeno, torna-se fundamental recorrer aos fundamentos teóricos e normativos que estruturam a organização curricular brasileira, especialmente no que se refere ao papel formativo da escola e ao lugar da Arte na educação pública. É a partir dessa necessidade que se apresenta, a seguir, a contextualização teórico-legal que sustenta esta investigação.

1.2 Fundamentando o olhar investigativo: Escola, Arte e currículo nas bases teóricas e legais

A escola é um pilar essencial na constituição da sociedade. Nela constroem saberes, produzem-se subjetividades e exercita-se a convivência com a pluralidade cultural. Charlot (2019, p. 15) afirma que a educação, além de transmitir conhecimento, deve permitir que o sujeito se aproprie de sua humanidade, pois “a educação não é apenas transmissão de saberes, mas um espaço de construção de sentido para o sujeito”. Nesse sentido, a escola assume um papel formativo que vai além da instrução, tornando-se um espaço de elaboração da experiência e de desenvolvimento integral. Conforme Branco et al. (2018, p. 11), “a escola tem um papel significativo na formação de uma sociedade. Além de ser uma ferramenta de justiça social, também tem impacto direto na cultura e no modo de viver da população de um país”.

Paulo Freire (2019) já anunciava que a educação é um ato político, cultural e ideológico voltado à transformação social. Ao se propor emancipadora, a escola precisa promover valores éticos, estéticos e sociais. Nesse processo, a Arte se destaca como linguagem fundamental para tocar e humanizar os sujeitos, alçando-os a um patamar mais elevado de sensibilidade e consciência. Barbosa (1995) enfatiza que a Arte, como instrumento pedagógico, contribui para a superação da alienação, humanizando o processo educativo. Conforme Barbosa e Coutinho (2011), embora a Arte tenha sido inserida nos currículos escolares na década de 1970, sua trajetória institucional foi marcada por tensões e desvalorização. Inicialmente tratada como atividade extracurricular, sem reconhecimento pedagógico, só se tornou obrigatória com a Lei nº 5.692/1971, ainda assim permeada por concepções tecnicistas e reducionistas. Nos anos 1990, o ensino

de Arte começa a ganhar reconhecimento como área de conhecimento, valorizando a expressão crítica e cultural dos sujeitos. A BNCC (2018) consolida essa virada ao reafirmar o papel da Arte na formação integral, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética e da compreensão da diversidade cultural.

No entanto, esse reconhecimento vem sendo ameaçado por políticas educacionais que esvaziam o sentido crítico das disciplinas de humanidades. A Arte, nesse cenário, passa a ser tratada como mera atividade lúdica, desprovida de densidade epistemológica. Como afirma Duarte-Júnior (2001), a adoção de uma lógica pragmática no currículo escolar desarticula a experiência estética e compromete a função crítica da Arte na formação. As reformas educacionais sob influência do pensamento neoliberal vêm subordinando a escola aos imperativos do mercado. Charlot (2019) observa que o modelo educacional neoliberal desvaloriza o conhecimento crítico e humanístico, transformando a escola em um centro de adestramento para o mercado de trabalho, ao invés de um espaço de emancipação intelectual. Tal lógica tende a marginalizar a Arte e o pensamento crítico, uma vez que não são considerados instrumentos úteis à produtividade econômica.

Nussbaum (2010) alerta que a exclusão das humanidades empobrece as democracias, pois forma sujeitos incapazes de questionar, imaginar e sentir. Segundo a autora, uma educação voltada unicamente para o mercado mina os pilares da cidadania e da convivência democrática. Charlot (2019, p. 67) complementa que “a desigualdade educacional não é apenas uma consequência do sistema econômico, mas uma estratégia deliberada para a manutenção das hierarquias sociais”. Diante desse quadro, o esvaziamento da Arte no currículo escolar emerge como um sintoma de um projeto educacional que naturaliza a desigualdade e desvaloriza a formação crítica.

Diante desse cenário, em que a Arte enfrenta ameaças estruturais decorrentes da lógica neoliberal e da reconfiguração curricular, a presente pesquisa se propõe a interrogar como essas transformações afetam concretamente o ensino de Arte e o trabalho docente nas escolas públicas. Com base nas inquietações formativas anteriormente apresentadas e na fundamentação teórica delineada, delineia-se, a seguir, a problemática central da investigação, bem como os caminhos metodológicos adotados para sua condução.

1.3 Delineando a problemática de pesquisa e os caminhos metodológicos

A partir dessas inquietações formativas e analíticas, emergiu o interesse por investigar de que modo as políticas educacionais do Novo Ensino Médio, sob a lógica neoliberal, afetam o ensino de Arte e o trabalho docente. O objeto de estudo foi definido a partir da articulação entre vivências pessoais e profissionais, observações empíricas e referências teóricas que apontam para o risco de exclusão da Arte enquanto campo do conhecimento na escola pública.

Partindo dos pressupostos apresentados até aqui, o estudo busca responder a seguinte pergunta: como a Política Pública Educacional do Novo Ensino Médio repercute no ofício docente, na disciplina de Arte? Nesse sentido, o objetivo principal do estudo é examinar as políticas públicas de ensino de Arte e a influência do neoliberalismo no Novo Ensino Médio, analisando as repercussões dessas mudanças no trabalho dos professores de Arte. De modo articulado a esse propósito, os objetivos específicos orientam-se para: analisar a influência das políticas educacionais e da racionalidade neoliberal, com destaque para as reformas do Novo Ensino Médio; investigar os impactos dessas políticas no ensino de Arte, problematizando o processo de precarização curricular; compreender, a partir da pesquisa de campo, as percepções e experiências de professores e gestores diante dessas mudanças; e, por fim, refletir criticamente sobre a Arte como espaço de resistência e como possibilidade de afirmação de uma educação humanizadora em tempos de neoliberalismo.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, bibliográfica de caráter exploratório, complementada por dados quantitativos que auxiliam na contextualização do campo empírico. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2001), a pesquisa qualitativa valoriza a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos à realidade vivida, articulando experiências, sentidos e práticas. A dimensão quantitativa aparece na análise de dados estatísticos sobre matrículas no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, compondo o pano de fundo da análise.

O trabalho envolveu levantamento bibliográfico fundamentado em autores como Charlot, Dardot e Laval, Nussbaum entre outros, além de análise documental de textos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018),

as Políticas Nacionais de Ensino Médio como a Lei nº 13.415/2017, e Lei nº 14.945/2024 e demais documentos normativos da política educacional. Também foi realizada uma pesquisa de campo, com a aplicação de questionários a dois professores de Arte e dois gestores escolares de escolas públicas, e dois professores de Arte e dois gestores de escolas privadas em Passo Fundo/RS, todos atuantes no Ensino Médio. Os participantes foram selecionados por disponibilidade e atuação direta com a etapa, e seus nomes mantidos em anonimato, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

A análise dos dados empíricos se deu com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que permite a construção de categorias temáticas a partir da codificação das falas e da identificação de núcleos de sentido recorrentes. Essa articulação entre teoria e empiria busca, portanto, construir uma leitura crítica das políticas educacionais em curso, compreendendo não apenas seus efeitos sobre a prática docente, mas também apontando caminhos para a valorização da Arte como campo formativo essencial na educação pública brasileira.

Com o intuito de responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, esta dissertação foi organizada em sete capítulos, cada um dedicado a uma dimensão específica da investigação. O primeiro capítulo introduz o tema, explicitando a problemática central, os objetivos do estudo e os caminhos metodológicos adotados. O segundo capítulo apresenta um panorama histórico das políticas educacionais no Brasil, com destaque para as legislações e os principais marcos que conformaram o sistema de ensino ao longo do tempo. No terceiro capítulo, discute-se a influência do neoliberalismo na educação, com ênfase no Novo Ensino Médio, suas reformas e contradições curriculares. O quarto capítulo aborda as políticas públicas voltadas ao ensino de Arte no país. No subitem 4.1, problematiza-se de modo específico como o Novo Ensino Médio contribui para a precarização dessa área de conhecimento. O quinto capítulo reúne a análise e discussão dos dados oriundos da pesquisa de campo, evidenciando tensões e sentidos emergentes. O sexto capítulo se dedica a examinar as formas de resistência educacional frente às políticas neoliberais, ressaltando a luta pelo reconhecimento das humanidades e da Arte no currículo escolar. Na sequência, o sétimo capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a utopia da Arte contra a barbárie, defendendo seu papel em prol de uma educação humanizadora em tempos de neoliberalismo. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se retomam os caminhos percorridos, destacando-se os principais achados, as contribuições e

limitações da pesquisa, bem como possibilidades de desdobramentos futuros sobre a temática.

2. PANORAMA HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Em minha trajetória acadêmica, tenho percebido que estudar os aspectos políticos e educacionais é fundamental para a vida profissional de qualquer professor ou atuante do campo da educação. No entanto, não é raro observar que esta temática não costuma estar entre os assuntos preferidos por aqueles que frequentam os cursos de licenciatura. Ainda nas primeiras disciplinas voltadas às metodologias de ensino e ao estágio supervisionado, percebi que as discussões que envolviam as políticas educacionais apareciam de modo superficial, desprovidas de densidade teórica e, muitas vezes, limitadas pelos próprios docentes. Era como se refletir criticamente sobre as políticas públicas educacionais brasileiras não fizesse parte constitutiva da prática pedagógica. Sentia que, assim como eu, muitos futuros professores iniciavam suas trajetórias na docência sem compreender minimamente o contexto político atual e histórico das políticas educacionais, o que se torna extremamente problemático diante das constantes mudanças provocadas pelas sucessivas trocas de governo.

Diante dessa constatação, dediquei-me a escrever este capítulo inicial, para obter um melhor entendimento sobre as políticas públicas educacionais. O capítulo apresenta uma revisão sucinta dos principais marcos legais e documentos que vêm orientando a organização do sistema escolar ao longo do tempo. O objetivo é lançar luz sobre as transformações e os desafios enfrentados pela educação brasileira, buscando identificar continuidades, rupturas e as disputas que se inscrevem nesse percurso. Esta discussão introdutória tem como finalidade preparar o terreno para os capítulos seguintes, no qual serão abordados temas centrais como a influência das políticas neoliberais na educação, especialmente no processo de reconfiguração do Ensino Médio, e a trajetória das políticas públicas direcionadas ao ensino de Arte no Brasil, e na precarização de Arte.

Para tanto, retomo os primeiros indícios da educação em território brasileiro, ainda antes da constituição de um Estado Nacional, momento em que já se desenhavam embates em torno dos sentidos atribuídos à escolarização. Desde suas origens, a educação no Brasil esteve submetida a projetos divergentes, muitas vezes antagônicos, em relação às suas finalidades e ao tipo de sujeito que pretendia formar. No período colonial, a formação escolar esteve sob o controle da Companhia de Jesus, que, entre 1549 e 1759, organizou um modelo de ensino voltado à catequese e à formação de elites administrativas e religiosas. Segundo Paiva (2003), os jesuítas

estruturaram um sistema educacional que, mesmo diante da atuação de outras ordens religiosas, prevaleceu como o modelo dominante durante mais de dois séculos. Júnior e Bittar (1999, p. 2) afirmam que “A base da conversão dos "gentios"¹ ao cristianismo era a catequese, realizada pelo ensino mnemônico, evidenciando o caráter doutrinador da proposta pedagógica jesuítica.

Esse sistema perdurou até ser interrompido pela ação do Marquês de Pombal (1699-1782) que, ao expulsar os jesuítas em 1759, buscou laicizar e modernizar o ensino nas colônias. Segundo Neto, Strieder e Silva (2019), a Reforma Pombalina promoveu uma ruptura com o modelo clerical e atribuiu ao Estado a responsabilidade pela instrução pública, embora sem uma proposta educacional completamente estruturada. Ainda, como apontam os autores (2019, p. 10), “a reforma pombalina desestabilizou uma organização educacional já consolidada sem, contudo, estabelecer um novo modelo em seu lugar”, o que gerou um retrocesso na consolidação de um sistema estatal de educação.

Com a ruptura formal do vínculo colonial em 1822 e a promulgação da Constituição Imperial dois anos depois, o discurso da construção de uma nação independente passou a incluir, ao menos em teoria, a educação como prerrogativa do Estado. No entanto, o reconhecimento jurídico desse direito não se traduziu, na prática, em uma política pública inclusiva ou eficiente. A promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e cidades do Império, marca um momento decisivo da institucionalização do ensino público (Brasil, 1827). Contudo, seu alcance esteve longe de universalizar o direito à educação, causando um descompasso nas condições materiais para sua implementação, pois apenas reafirmou a seletividade do sistema. A Educação Básica seguiu restrita, precarizada e distanciada das camadas populares, funcionando como uma promessa jamais cumprida. Como observa Saviani (2007), a promessa de escolarização universal no Brasil foi constantemente frustrada pelas desigualdades estruturais e por uma concepção de educação historicamente vinculada aos interesses das elites dominantes. Da mesma forma, a Reforma de Couto Ferraz, em 1854, ainda que tenha proposto reorganizações o Ensino Secundário, reforçou um currículo voltado à

¹ O ensino mnemônico, baseado na memorização, foi um método central na catequese e conversão dos gentios no período colonial, especialmente pelos jesuítas. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308/1047>.

formação de quadros administrativos, alinhado às demandas de um Estado centralizador e voltado aos interesses da burocracia imperial (Rocha e Sousa, 2020).

O esforço reformista do final do século XIX tampouco rompeu com a lógica elitista do sistema. Segundo Melo e Machado (2009), a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, ao institucionalizar a separação entre Ensino Primário e Secundário e incentivar a criação de escolas normais, operou dentro de uma racionalidade seletiva que, ao invés de ampliar o acesso à educação, consolidou suas barreiras. Como observa Carvalho (2020), tal estrutura permaneceu indiferente às desigualdades socioeconômicas profundas que marginalizavam vastas parcelas da população, mantendo intactos os mecanismos de exclusão.

Nas primeiras décadas da República, os discursos modernizadores não se desdobraram em políticas de democratização efetiva do ensino. Pelo contrário, as reformas educacionais empreendidas nesse período reiteraram a vinculação da escola aos projetos das oligarquias dominantes, que viam na instrução formal um instrumento de controle social e de formação de uma elite tecnocrática. Weller e Horta-Neto (2021) ressaltam que, mesmo nos momentos de reorganização institucional, como nas reformas de inspiração positivista ou nos projetos republicanos de centralização do ensino, as ações permaneceram restritas a um modelo de escolarização pensado para os setores privilegiados.

Nesse percurso, torna-se evidente que a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil tem oscilado entre reformas ilusórias e avanços limitados. Ainda que revestidas por discursos de progresso e racionalidade técnica, muitas dessas medidas serviram, na prática, para a reprodução da desigualdade estrutural. Como destacam Cunha, Damasco e Vasconcelos (2020), os marcos legais frequentemente funcionaram como simulacros de democratização, mascarando com a retórica da inclusão políticas que, em sua concretude, operaram como dispositivos seletivos. A educação, nesse sentido, não foi alheia às disputas de classe, mas, ao contrário, constituiu-se como espaço de reforço das assimetrias sociais, cenário que exige uma leitura crítica, histórica e politicamente situada das reformas que se sucederam ao longo do século XX e continuam a se reconfigurar no presente.

A Proclamação da República, em 1889, sob a liderança de Marechal Deodoro da Fonseca (1827–1892), instaurou um novo arranjo institucional que redefiniu, ao menos formalmente, as competências educacionais no país. A partir desse momento, a responsabilidade pela instrução primária e secundária foi delegada aos Estados, o que

se apresentou como uma tentativa de descentralização administrativa. No entanto, a ausência de um sistema articulado e de diretrizes nacionais claras produziu um cenário de desigualdades ainda mais evidentes, especialmente entre regiões com distintos níveis de desenvolvimento econômico e infraestrutura educacional (Ferreira, Carvalho e Neto, 2016). A fragmentação do sistema educacional comprometeu a padronização curricular e dificultou qualquer projeto de universalização do acesso à escola. Ainda que a Constituição de 1891 tenha estabelecido a laicização do ensino público, desvinculando-o oficialmente da doutrina religiosa, tal medida permaneceu restrita ao plano jurídico-formal. Faltaram políticas públicas que ampliassem o acesso e combatessem as estruturas excludentes, a fim de promover uma educação efetivamente democrática. Como assinalam Rocha e Sousa (2020), a omissão do Estado diante das desigualdades estruturais não apenas manteve as exclusões herdadas do período imperial, como atualizou os mecanismos de privilégio sob novas roupagens institucionais.

A Proclamação da República, embora simbolize uma inflexão formal na ordem política brasileira, pouco alterou, em essência, os alicerces que sustentavam o campo educacional desde os tempos coloniais. Benjamin Constant, figura incontornável nesse primeiro momento do regime, assumiu o Ministério da Instrução Pública carregando o peso de um projeto ilustrado que prometia ciência, laicidade e racionalidade institucional. De fato, sua atuação impulsionou a criação de alguns institutos federais, propondo um ensino sintonizado com os ideais republicanos da época (Ferreira, Carvalho e Neto, 2016). No entanto, seu projeto girava em torno das elites urbanas e se alimentava de referências europeias, ainda distantes da realidade popular brasileira. Esse descompasso, como alertam Oliveira e Lucini (2021), revela o quanto a modernidade republicana ainda operava sob os códigos da exclusão e da colonialidade do saber. Mesmo os avanços formais não superaram o problema central: a ausência de um sistema educacional articulado nacionalmente. A educação seguia sendo um arquipélago de experiências esparsas, muitas vezes sustentadas mais por esforços locais do que por um planejamento estatal consistente. O que havia era um esboço de institucionalização, uma tentativa de dar contorno técnico a um projeto ainda profundamente marcado por interesses de classe (Ferreira, Carvalho e Neto, 2016).

Nos anos seguintes, esse cenário se tornaria ainda mais ambíguo. A chamada Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, levada adiante durante o governo de Hermes da Fonseca, abriu espaço para o avanço do ensino privado sob o argumento de flexibilização e descentralização. O que se vendia como modernização curricular, na

prática, fragilizava a já precária rede pública. Não é preciso esforço para perceber que, por trás do discurso da autonomia, se ocultava uma transferência silenciosa de responsabilidades para a iniciativa privada. Both (2013) denunciam esse movimento e afirmam, de forma incisiva, que as reformas, embora revestidas de certo ar inovador, não enfrentaram as desigualdades crônicas que atravessavam o sistema. A escola pública seguia sendo o que sempre fora: um enunciado republicano esvaziado por práticas excludentes que privilegiavam poucos.

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas (1882-1954) assume o poder, iniciando-se um processo deliberado de centralização do Estado, sustentado por uma lógica de modernização autoritária que buscava, ao mesmo tempo, controlar e unificar os dispositivos estatais. A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto nº 19.402/1930, não apenas redefiniu a estrutura administrativa do ensino nacional, mas também consolidou a presença do Estado como gestor direto das políticas educacionais, um gesto simbólico e estratégico, como observam Faria-Filho e Vidal (2000), ao identificarem nessa medida um ponto de virada na institucionalização da educação brasileira.

Francisco Campos (1891-1968), nomeado como o primeiro-ministro da Educação, deu início a um conjunto de reformas que visavam estruturar, de forma mais orgânica, o sistema escolar brasileiro. Em 1931, elaborou o Decreto nº 19.851, responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que passaria a exercer um papel central na normatização das diretrizes do ensino em âmbito nacional (Brasil, 1931). O CNE representava a tentativa de ordenar pedagogicamente o país sob uma lógica técnico-burocrática, alinhada ao projeto político centralizador do novo regime. Ainda que tal arranjo tenha permitido avanços na coordenação do sistema público, reforçava-se o controle rígido do Estado, submetendo o acesso e os conteúdos escolares a uma concepção verticalizada de nação e cultura (Saviani, 2007); (Faria-Filho e Vidal, 2000).

Em meio às transformações políticas e econômicas que atravessavam o Brasil nas primeiras décadas do século XX, um grupo de educadores e intelectuais rompeu com a lógica conservadora dominante ao lançar, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entre seus signatários estavam nomes como Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970), vozes que não apenas pensaram a escola pública como espaço de formação cidadã, mas também reivindicaram um sistema educacional laico, gratuito, obrigatório e efetivamente

comprometido com o projeto democrático (Junior e Bittar, 1999). Diferente de muitos documentos normativos chancelados pelo Estado, esse manifesto emergiu de uma inquietação intelectual coletiva e se propunha a romper com o modelo de escola elitista que, por décadas, funcionara como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Como observa Alves (2010), o ideário da Escola Nova buscava alinhar a educação aos desafios de um país em acelerado processo de industrialização e urbanização, embora ainda profundamente marcado por assimetrias históricas.

Ao defender uma pedagogia centrada na criança e voltada para a realidade social, o Manifesto tornou-se referência ética e política nos embates pela democratização do ensino. Ainda assim, seus princípios não foram plenamente incorporados às políticas públicas. Muitas vezes, acabaram instrumentalizados, convertidos em dispositivos tecnocráticos ou simplesmente neutralizados pelas engrenagens burocráticas do Estado. A Constituição de 1934, elaborada sob o governo Vargas, foi o primeiro texto constitucional brasileiro a reconhecer a educação como direito universal e dever estatal. No entanto, esse reconhecimento veio cercado de restrições: a gratuidade se limitava ao Ensino Primário integral, deixando boa parte da população fora dos níveis mais avançados de escolarização (Saviani, 2013).

Três anos depois, com a instauração do Estado Novo, esse movimento em direção à democratização sofreu um revés profundo. A Constituição de 1937, imposta sem consulta popular, representou o avanço do autoritarismo sobre o campo educacional. Suprimiram-se garantias civis, ampliou-se o controle estatal sobre as escolas e restringiu-se, drasticamente, a autonomia institucional. A promulgação da Lei nº 378/1937, que reformulou a estrutura do Ministério da Educação, ampliou o poder central e deu origem a órgãos como a Universidade do Brasil, o Instituto Nacional de Pedagogia, o Instituto Nacional do Livro e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Embora relevantes na organização institucional do setor, tais iniciativas nasceram sob a égide da centralização e do controle, mais afinadas à racionalidade autoritária do regime do que a qualquer ideal de emancipação crítica (Darius R. e Darius F., 2018).

Em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) passou a ser dirigido por Lourenço Filho (1897-1970), figura central na consolidação de um modelo educacional comprometido com a racionalidade do Estado varguista. Sob sua gestão, o instituto assumiu uma função estratégica na estruturação de políticas voltadas à conformação de uma juventude disciplinada, moldada segundo os valores de um

nacionalismo autoritário e tecnocrático que orientava o projeto de modernização conservadora da época (Saviani, 2013). A escola pública, nesse contexto, foi pensada não como espaço de emancipação, mas como engrenagem da máquina estatal, devendo operar de forma eficiente, funcional e subordinada aos interesses do desenvolvimento econômico e da ordem social vigente. A aposta era em uma instrução ajustada aos objetivos nacionais, ainda que isso significasse restringir sua função formativa à lógica da produtividade e da obediência.

Paralelamente, o Estado implementava outras frentes de ação no campo da cultura e da educação. A criação do Museu Nacional de Belas Artes e do Serviço de Radiodifusão Educativa (1937) ilustra a tentativa de ampliar os instrumentos de difusão ideológica por meio de canais considerados “pedagógicos”, formas de educar para além da escola, mas sem romper com a perspectiva centralizadora e seletiva que caracterizava a política educacional do período (Nagle, 2009). O Estado Novo, ao mesmo tempo em que expandia sua presença nos espaços culturais, reafirmava a função ideológica da educação como mecanismo de controle simbólico.

É nesse cenário que, nos anos 1940, ganha forma a chamada dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro, consolidada por meio das Leis Orgânicas da Educação². A Reforma Capanema, em 1942, expressa de maneira contundente essa orientação. Inspirada pela racionalidade industrial e pelos modelos europeus de formação técnica, a reforma instituiu uma divisão rígida entre dois percursos distintos no Ensino Médio: de um lado, o Ensino Secundário de perfil humanista e acadêmico, reservado às elites e aos futuros quadros dirigentes; de outro, o Ensino Técnico, de caráter profissionalizante e terminal, voltado às camadas populares e vinculado diretamente ao mercado de trabalho (Saviani, 2008). Essa cisão, longe de ser apenas organizacional, expressava uma concepção de sociedade profundamente hierarquizada, em que o lugar de cada sujeito no sistema escolar correspondia, desde o início, à sua posição na estrutura social.

² As Leis Orgânicas da Educação, promulgadas durante o Estado Novo no Brasil, foram um conjunto de decretos-lei (principalmente de 1942) que reformularam o sistema educacional do país, reorganizando os ramos de ensino como o primário, secundário, normal e industrial. Essa reforma, conhecida como Reforma Capanema, estabeleceu as bases e o regime para esses níveis de ensino, incluindo a criação de instituições como o SENAI. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/leis-organicas-do-ensino-de-1942-e-1946#:~:text=/ou/%20Reforma%20Capanema,que%20reformou%20o%20ensino%20comercial>.

Os Decretos-Leis nº 4.073 e nº 4.244³, responsáveis por regulamentar, respectivamente o Ensino Industrial e o secundário, formalizaram essa lógica seletiva, conferindo-lhe status legal. Para Saviani (2008), trata-se da institucionalização plena da dualidade estrutural da educação brasileira: uma escola para formar dirigentes e outra para preparar operários. A estrutura educacional, assim concebida, não apenas reproduzia as desigualdades, mas as legitimava sob o argumento da eficiência e da adequação ao desenvolvimento nacional. Como ressalta Nagle (2009), embora as reformas fossem justificadas pelas demandas do processo de industrialização e urbanização em curso, o que se consolidava, de fato, era um sistema segmentado, que aprofundava a exclusão e normalizava a distinção entre saberes “superiores” e “úteis”. Tal configuração curricular, como destacam Ciavatta e Ramos (2012), instaurou uma escolarização funcional às necessidades produtivas, vinculando o saber escolar aos imperativos do desenvolvimento capitalista. A lógica da Reforma Capanema, ao instaurar uma escolarização funcional ao mundo do trabalho, antecipa mecanismos que hoje se atualizam sob novas roupagens neoliberais, como os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, pautados em competências utilitaristas (Dardot e Laval, 2016; Ciavatta e Ramos, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu a estrutura tripartida da Educação Básica: Ensino Primário, Médio e Superior, e buscou ampliar a democratização do ensino com maior descentralização e autonomia para os sistemas estaduais. A criação dos Conselhos Estaduais de Educação permitiu a incorporação das diversidades regionais nos currículos escolares, enquanto o Conselho Nacional de Educação fixava as diretrizes gerais. A proposta contemplava ainda a articulação entre educação geral e técnica, mas, na prática, manteve a dualidade histórica entre formação propedêutica e profissionalizante (Sampaio e Silva 2024). Beisiegel (2009) mostra que, embora a lei tenha instituído um sistema nacional de educação, sua implementação foi atravessada por disputas entre centralização normativa e autonomia local.

³ O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, organiza o ensino industrial, definindo-o como o ramo de ensino secundário destinado à preparação profissional de trabalhadores da indústria, Artesanato, transportes, comunicações e pesca. Já o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, organiza o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=DEL%204244&text=DECRETO%20DLEI%20N%C2%BA%204.244%2C%20DE,Lei%20org%C3%A2nica%20do%20ensino%20secund%C3%A1rio.&text=DO%20ENSINO%20SECUND%C3%81RIO-,Art.,mais%20elevados%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20especial.

Nesse cenário, a década de 1960 se revelou particularmente instável para o desenvolvimento educacional brasileiro. O golpe civil-militar de 1964 marcou uma inflexão autoritária nas políticas públicas, instaurando um regime de exceção que não apenas cerceou as liberdades civis, como também reconfigurou a educação segundo os interesses do capital e da ordem. A promessa de “modernização” do ensino ocultava, na prática, um projeto conservador de domesticação da juventude e de alinhamento da escola às exigências do mercado. É nesse contexto que se insere a reforma educacional promovida pela ditadura, que culminou na promulgação da Lei nº 5.692/1971. Sancionada por Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), essa lei substituiu a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 no que se refere ao ensino de 1º e 2º graus, e foi influenciada diretamente pelo acordo MEC-USAID⁴, que “estimulou a entrada de indústrias multinacionais estadunidense, europeias e japonesas” (Cordioli, 2011, p. 82), estabelecendo uma cooperação entre o governo brasileiro e os Estados Unidos no campo educacional. Como alerta Saviani (2011), tratava-se de um projeto tecnocrático, subordinado a uma racionalidade pragmática e instrumental que visava preparar uma mão de obra barata e obediente para atender às demandas da industrialização dependente brasileira.

A reforma instituiu a profissionalização obrigatória no antigo segundo grau e definiu um currículo composto por uma parte comum e uma parte diversificada, com destaque para disciplinas técnicas e práticas. Como apontam Ciavatta e Ramos (2012), essa organização curricular consolidou a dualidade estrutural da educação brasileira: de um lado, um ensino geral direcionado às elites, com ênfase para o acesso ao Ensino Superior; de outro, uma formação técnica terminal destinada à inserção precoce no mundo do trabalho. Essa segmentação, longe de promover a equidade, aprofundou as desigualdades sociais e regionais, impondo às camadas populares um itinerário educacional rigidamente utilitarista. Gentili et al. (2013) observam que essa “profissionalização compulsória” operava como um mecanismo de exclusão, negando aos filhos das classes trabalhadoras o direito a uma formação humanista e crítica. A

⁴ Nos anos 1960, o Brasil firmou uma série de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), com o objetivo declarado de promover assistência técnica e cooperação financeira à educação nacional. Inseridos no contexto da teoria do capital humano e da lógica desenvolvimentista da Guerra Fria, esses acordos visavam reorientar o sistema educacional brasileiro segundo os interesses do capitalismo internacional, sobretudo das corporações norte-americanas. Embora não tenham provocado mudanças imediatas na legislação, os MEC-USAID influenciaram decisivamente as reformas educacionais da Ditadura Militar, como a Lei nº 5.540/1968 (reforma universitária) e a Lei nº 5.692/1971 (reforma do ensino de 1º e 2º graus), consolidando uma concepção tecnicista e instrumental da educação (Minto, 2006).

lógica empresarial passou, então, a infiltrar-se de forma mais explícita nas estruturas escolares, mediante a adoção de princípios de eficiência, produtividade e racionalização administrativa. O Ensino Médio foi gradativamente transformado em um espaço de disciplinamento, esvaziando-se de sua função formadora plena (Cordioli, 2011).

Os pareceres do Conselho Federal de Educação emitidos nos anos de consolidação da ditadura civil-militar serviram, em grande medida, como instrumentos de legitimação técnica do projeto autoritário de escolarização. Entre eles, o Parecer nº853/71 é especialmente emblemático ao reafirmar a concepção de ensino subordinado às exigências do desenvolvimento econômico, tratando a educação não como direito social, mas como engrenagem da máquina produtiva nacional. Ao privilegiar a formação de mão de obra adaptada às demandas do mercado, esse parecer expressava a racionalidade tecnicista que passou a orientar as políticas públicas educacionais naquele período, esvaziando os sentidos ético-políticos do ato educativo em favor de uma lógica funcional e produtivista. Assim, a formação humana tem sido vista, pela classe hegemônica, como um processo de adaptação às necessidades do sistema capitalista, em vez de desenvolver o pensamento crítico (Cordioli, 2011; Saviani, 2008).

Contudo, a partir da segunda metade da década de 1970, esse modelo começou a ser tensionado por uma série de críticas que emergiram de diferentes setores da sociedade. A crise do desenvolvimentismo autoritário, aliada ao avanço da mobilização popular, fez surgir no espaço público uma nova gramática política para a educação. Movimentos sociais, sindicatos de professores e organizações da sociedade civil passaram a disputar o significado do direito à educação, resgatando seu potencial emancipador e denunciando o esvaziamento pedagógico promovido pelas reformas tecnocráticas. Como evidenciam autores como Gadotti (2003) e Gentili et al. (2013), a educação passou a ser reivindicada como campo estratégico de resistência e reconfiguração democrática. O processo de redemocratização recolocou em cena a urgência de uma escola comprometida com os direitos sociais, com a justiça curricular e com a formação de sujeitos históricos capazes de intervir criticamente no mundo.

Com o avanço do processo de redemocratização e a lenta decomposição do regime militar, o campo educacional passou a ocupar um lugar central nas lutas por reconstrução institucional e justiça social. As pressões por mudanças estruturais não se limitavam à crítica das políticas educacionais anteriores; elas exigiam uma refundação dos marcos legais e conceituais que sustentavam o sistema de ensino. É nesse contexto

que se inscreve a promulgação da Constituição Federal de 1988, documento que simboliza uma tentativa de inaugurar uma nova racionalidade pública voltada à universalização dos direitos sociais. A CF de 1988 estabeleceu a educação como um direito fundamental, integral aos direitos sociais, promovendo assim o acesso à educação gratuita e obrigatória (Motta e Koehler, 2012).

Sob a presidência de José Sarney (1980), a nova Carta Magna rompeu com o modelo assistencialista herdado do período autoritário e reposicionou o papel do Estado em relação à educação. Pela primeira vez, consolidava-se, em linguagem constitucional, uma concepção de educação pública assentada em princípios como equidade, gratuidade, qualidade e gestão democrática, elementos que, embora amplamente reivindicados por educadores e movimentos sociais, até então permaneciam à margem do ordenamento jurídico (Cordioli, 2011). O artigo 205 da CF/1988 cristalizou um avanço simbólico e normativo ao declarar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade. Mais do que um enunciado legal, esse dispositivo expressava uma nova concepção de cidadania, que reconhecia a educação como bem coletivo e vetor de transformação social (Brasil 1988).

No esteio do novo pacto constitucional firmado em 1988, os fundamentos do ensino nacional foram redefinidos de forma a incorporar, pela primeira vez em linguagem jurídica, os princípios que historicamente vinham sendo reivindicados por educadores, movimentos sociais e intelectuais comprometidos com a democratização do saber. O artigo 206 da Constituição também introduziu dispositivos antes ausentes ou negligenciados, como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a Arte e o saber, a valorização dos profissionais da educação, e a garantia de um padrão de qualidade (Brasil, 1988). Essa formulação jurídica, ao articular o acesso com a qualificação do processo formativo, abria caminho para uma concepção mais ampla e complexa de educação, não mais reduzida à função de preparar para o mercado, mas reconhecida como direito inalienável vinculado à dignidade humana. Ainda que sua implementação tenha sido, e continue sendo tensionada por inúmeras barreiras práticas, sua inscrição na Constituição representou um marco histórico na luta por uma escola pública mais justa, plural e crítica (Cordioli, 2011, Branco et al., 2018).

Nesse mesmo movimento, a nova ordem constitucional redefiniu as relações federativas, instituindo o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

Esse arranjo jurídico pretendia reorganizar as competências administrativas, e enfrentou as desigualdades históricas que atravessam o território nacional e fragilizam o acesso equitativo ao direito à educação (Branco et al., 2018).

A Constituição também determinou percentuais mínimos de investimento em educação, fixando em 18% da receita da União e 25% das receitas de Estados e Municípios os valores obrigatoriamente destinados ao setor. Com isso, pretendia-se corrigir o histórico do subfinanciamento da escola pública, garantindo condições materiais mínimas para a ampliação do acesso, a permanência dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, como advertiu Vieira (1994), a transposição dos princípios constitucionais para a realidade concreta da gestão pública encontrou obstáculos que não podiam ser ignorados. Interesses políticos conflitantes, desigualdades estruturais profundas e limitações orçamentárias crônicas comprometeram a efetividade da Carta Magna, esvaziando, em muitos contextos, sua promessa transformadora.

É nesse cenário de reconstrução institucional que se intensificam os debates sobre a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capaz de substituir o marco legal herdado do período autoritário. A antiga LDB, de 1961, embora significativa à época de sua aprovação, já não respondia às exigências do novo contexto constitucional, tampouco aos desafios impostos pela redemocratização e pelas transformações econômicas e culturais que reconfiguravam o papel do Estado (Branco et al., 2018). Após anos de tramitação no Congresso, atravessados por tensões políticas e disputas de concepções, foi finalmente sancionada, em 1996, nomeada como a Lei nº 9.394. Seu texto procurou alinhar-se, ao menos em sua formulação, aos princípios consagrados em 1988, defendendo uma educação voltada ao desenvolvimento integral do sujeito, ao exercício da cidadania e à formação para o trabalho (Centenaro, 2019).

Contudo, como argumentam Kuenzer (2000), Aguiar e Dourado (2013), esse mesmo texto legal incorporava, de maneira estratégica e não raro ambígua, elementos da racionalidade neoliberal que já permeava as reformas do Estado brasileiro nos anos 1990. A flexibilização curricular, a centralidade dada às avaliações de desempenho e a descentralização administrativa com transferência de responsabilidades, sem a correspondente garantia de financiamento, são marcas desse hibridismo normativo que atravessa a nova LDB. Longe de promover autonomia pedagógica ou justiça educacional, essas medidas aprofundaram as desigualdades regionais e fragilizaram a

capacidade de investimento de muitos sistemas de ensino. Assim, a LDB de 1996, embora represente um avanço jurídico incontestável ao reconhecer a educação como direito, também expressa as contradições de uma época em que os direitos sociais começavam a ser reinterpretados sob a lógica da eficiência, da gestão e da responsividade aos interesses do mercado (Branco et al., 2018; Cordioli, 2011).

Com a nova LDB sancionada em 1996, o Ensino Médio passou a ser oficialmente reconhecido como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos e com a responsabilidade de assegurar tanto a formação geral dos estudantes quanto sua preparação para o exercício profissional. Apesar do aparente avanço conceitual, a valorização desse segmento permaneceu mais no plano normativo do que nas práticas políticas concretas. O foco das políticas públicas, sobretudo nas décadas seguintes, manteve-se prioritariamente no Ensino Fundamental, relegando o Ensino Médio a um lugar residual dentro da estrutura educacional (Branco et al., 2018; Cordioli, 2011).

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, observou-se um esforço articulado de expansão do acesso à educação, com destaque para iniciativas como o Programa Universidade para todos (ProUni), a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como política de entrada no Ensino Superior, e o fortalecimento de programas voltados às juventudes. Contudo, como bem observa Gentili (1995), o aumento do número de matrículas não foi acompanhado por investimentos estruturantes capazes de assegurar condições efetivas de permanência e aprendizagem. A infraestrutura escolar, os currículos, os processos formativos dos docentes e os indicadores de equidade pouco se alteraram, e, em muitos casos, agravaram-se diante da ausência de políticas mais profundas de valorização do trabalho pedagógico e de enfrentamento das desigualdades territoriais.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabelecia metas ambiciosas para o Ensino Médio, incluindo sua universalização, mas esbarrou em obstáculos persistentes. Como destaca Oliveira e Lucini (2021), a ausência de um projeto nacional coeso para essa etapa resultou na manutenção de um Ensino Médio desarticulado, com altos índices de evasão, fracos indicadores de aprendizagem e um currículo desconectado dos interesses e realidades juvenis. A massificação do acesso ao Ensino Fundamental, sem uma reestruturação paralela do Ensino Médio, produziu um gargalo estrutural. O Censo Escolar de 2006 apontava que cerca de 50% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estavam efetivamente matriculados nessa etapa, com uma taxa de conclusão

inferior a 40%. Esses dados escancaravam a continuidade da exclusão educacional, especialmente entre jovens negros, indígenas, habitantes de zonas periféricas e de áreas rurais, para quem a escola pública seguia sendo uma promessa tantas vezes interrompida (Branco et al., 2018; Cordioli, 2011).

A aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014–2024), ainda sob o governo Dilma Rousseff, reiterava a centralidade estratégica do Ensino Médio para o desenvolvimento nacional. Estabeleceu metas ousadas, como a universalização do acesso até 2016 e a elevação da taxa líquida de matrícula para 85% até o fim da década. No entanto, o percurso dessas metas foi interrompido bruscamente pela crise política que culminou no impeachment da presidenta em 2016. A mudança de governo não apenas reorientou a agenda educacional, como trouxe consigo uma inflexão significativa em direção a projetos de inspiração privatista e empresarial (Branco et al., 2018).

O governo de Michel Temer, sob o argumento de tornar o Ensino Médio mais “flexível” e atrativo para os jovens, impôs, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, uma reforma que alteraria profundamente a organização dessa etapa. É nesse ponto da história da educação brasileira, que a retórica da inovação passa a operar como instrumento de legitimação de reformas que, sob o pretexto de modernizar o Ensino Médio, acabam por aprofundar a lógica neoliberal da educação. A penetração do ideário neoliberal na escola pública brasileira não se deu de maneira abrupta, mas por meio de um processo de reconfiguração discursiva e material das políticas educacionais, especialmente a partir da década de 1990, quando o Estado passou a operar sob uma lógica gerencialista, orientada por pressupostos de eficiência, produtividade e controle dos resultados (Dardot e Laval, 2016; Frigotto, 2024). Nesse contexto, a educação pública passou a ser concebida não mais como direito social universal, mas como investimento individual com vistas à empregabilidade, deslocando a centralidade da formação crítica e humanista para uma preparação técnica e instrumental ajustada às demandas do mercado.

Nesse sentido, as reformas do Novo Ensino Médio emergem como uma expressão contundente dessa racionalidade, incorporando noções de flexibilidade curricular, escolha individual e itinerários formativos com forte apelo à ideia de empreendedorismo e autogestão (Cara, 2019). Assim, o projeto educativo neoliberal opera não apenas como um modelo econômico, mas como uma racionalidade que

estrutura subjetividades, redefine os papéis dos sujeitos escolares e reformula o próprio sentido da educação (Laval, 2019).

No capítulo seguinte, voltaremos nosso olhar para o neoliberalismo, suas origens e princípios, analisando como essa racionalidade econômica passou a estruturar as políticas públicas contemporâneas e, em especial, a política educacional. Investigaremos como conceitos como eficiência, competitividade, responsabilização e meritocracia foram incorporados ao discurso educacional, redefinindo o papel do Estado, e o modo como essa racionalidade se inscreve no discurso e nas práticas que sustentam a reforma do Novo Ensino Médio. Em seguida, será discutida as políticas voltadas para o Novo Ensino Médio enquanto expressão emblemática dessa racionalidade neoliberal.

3. EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: A RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB A LÓGICA DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL

A emergência da racionalidade neoliberal como força organizadora da sociedade contemporânea encontra na educação um de seus campos mais estratégicos. Embora a expressão “neoliberalismo” tenha se popularizado a partir da década de 1980, suas raízes remontam ao final dos anos 1930 e início dos anos 1940, no contexto da Grande Depressão de 1929 e da Segunda Guerra Mundial (Branco et al., 2018). A retomada de suas formulações, entretanto, ganha fôlego político em meados da década de 1970, consolidando-se nos governos de Margaret Thatcher⁵, na Inglaterra, e Ronald Reagan⁶, nos Estados Unidos. Trata-se de um marco histórico que inaugura uma ruptura no modo de governar, impondo a lógica empresarial como paradigma universal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Esse ideário, entretanto, já havia sido testado anteriormente na América Latina, particularmente no Chile, onde, sob forte repressão política, implementaram-se reformas econômicas e educacionais orientadas pelo receituário neoliberal da Escola de Chicago. O Chile tornou-se, assim, um “laboratório” do neoliberalismo, antecipando experiências que, posteriormente, seriam generalizadas em países centrais e difundidas por organismos internacionais (Harvey, 2013).

Conforme observam Branco et al. (2018, p. 17), as ideias neoliberais se difundiram em escala mundial sobretudo pela atuação de organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que passaram a condicionar empréstimos e acordos econômicos à adoção de reformas de orientação liberalizante. Nesse movimento, a base

⁵ Margaret Hilda Thatcher, Baronesa Thatcher de Kesteven; (Grantham, 13 de outubro de 1925 – Londres, 8 de abril de 2013) foi uma química, advogada, consultora e política britânica que exerceu o cargo de Primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990 e Líder da Oposição entre 1975 e 1979. Foi a primeira-ministra com o maior período no cargo durante o século XX e a primeira mulher a ocupá-lo. Thatcher também era conhecida pela alcunha "Dama de Ferro", dada por um jornalista soviético e que se associou ao seu estilo de liderança. Como primeira-ministra, implementou políticas que passaram a ser conhecidas como Thatcherismo. (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Margaret_Thatcher).

⁶ Ronald Wilson Reagan (Tampico, 6 de fevereiro de 1911 – Los Angeles, 5 de junho de 2004) foi um ator e político norte-americano, o 40.º presidente dos Estados Unidos e o 33.º governador da Califórnia. Nascido e criado em pequenas cidades de Illinois, formou-se em economia e sociologia no Eureka College e em seguida trabalhou como radialista esportivo. Mudou-se para Hollywood em 1937, onde trabalhou como ator por quase três décadas, tornou-se presidente da Screen Actors Guild (SAG) e porta-voz da General Electric (GE). Sua carreira política tem suas origens durante seu trabalho para a General Electric. Originalmente membro do Partido Democrata, mudou para o Partido Republicano em 1962, creditando tal atitude a mudanças ideológicas do Partido Democrata durante a década de 1950. (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ronald_Reagan).

ideológica assenta-se na valorização da criação de riqueza e na mobilidade do capital, em detrimento da solidariedade social e da justiça distributiva. Harvey (2013) define o neoliberalismo como uma teoria de práticas político-econômicas centrada na proteção das liberdades individuais dentro de um arcabouço institucional que privilegia a propriedade privada, a livre concorrência e o comércio irrestrito. Contudo, como alerta Laval (2019), essa noção de liberdade desloca-se para a esfera da performance individual, deixando de se vincular a um projeto emancipatório coletivo. Nessa direção, Laval e Vergne (2023) destacam que o neoliberalismo não se restringe a uma doutrina econômica, mas configura uma racionalidade política que governa condutas e produz subjetividades, redefinindo o próprio sentido da liberdade. Trata-se, assim, de um projeto normativo que promove a desresponsabilização dos indivíduos em relação à vida coletiva e às suas obrigações sociais. O Estado, por sua vez, não se ausenta: intervém seletivamente, retirando-se da provisão de direitos sociais e reforçando mecanismos que asseguram a acumulação de capital (Branco et al., 2018).

Esse processo, como apontam Fávero, Tonieto e Consálter (2020, p. 75), legitima a introdução do setor privado nos espaços públicos, atribuindo ao mercado atributos de transparência e eficiência, enquanto responsabiliza o Estado pelas crises e ineficiências. Daí resulta a noção de “Estado mínimo”, que se apresenta como neutro, mas atua ativamente na manutenção da ordem econômica vigente. Ao mesmo tempo em que defende a escola laica e universal como instrumento de progresso individual e social, o discurso neoliberal insere nela valores do capitalismo, como a competitividade, o lucro e a exclusão seletiva. Essa contradição sustenta a transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada, alçada à condição de agente central na suposta modernização e eficiência da educação pública (Branco et al., 2018; Frigotto, 2018). Nesse contexto, Silva (1995) desmonta o mito da superioridade da escola privada ao demonstrar que seu aparente sucesso decorre do fato de atender a grupos privilegiados, com maior capital cultural e econômico, e não de alguma qualidade intrínseca. Essa visão é obscurecida pelo discurso neoliberal, que insiste em atribuir à escola pública a responsabilidade pelas crises educacionais.

No plano das relações sociais e de trabalho, a lógica neoliberal reconfigura não apenas a ação estatal, mas também os vínculos laborais. Ao mercantilizar serviços públicos como a saúde, a educação, a previdência, e as telecomunicações, fragiliza direitos, intensifica a precarização e projeta sobre os sujeitos um regime de competição permanente (Branco et al., 2018). Nesse contexto, a educação passa a ser regulada

pelos mesmos parâmetros de eficiência, produtividade e desempenho que orientam a vida econômica. Como consequência, consolida-se um espaço hegemônico que neutraliza a emergência de perspectivas críticas e anticapitalistas, inviabilizando projetos educativos emancipatórios, sobretudo entre os segmentos mais vulneráveis (Laval e Vergne, 2023).

No Brasil, tal racionalidade se materializa de modo particular nas reformas educacionais a partir da década de 1990, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e o Plano Diretor da Reforma do Estado, que introduzem a lógica gerencialista no setor público (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Essa inflexão foi fortemente orientada por recomendações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujos relatórios enfatizavam a eficiência, a competitividade e a educação voltada ao mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e humanística.

Mais recentemente, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o chamado “teto de gastos”, cristalizou a lógica de austeridade, congelando investimentos públicos em saúde e educação por duas décadas. Esse dispositivo exemplifica como a racionalidade neoliberal se traduz em políticas que limitam estruturalmente a expansão do direito à educação, subordinando-o às metas fiscais (Saviani, 2017).

Essa orientação se intensifica na reconfiguração do Ensino Médio, formalizada pela Lei nº 13.415/2017 e atualizada pela Lei nº 14.945/2024. Longe de representar uma simples reorganização curricular, trata-se de um projeto político-ideológico que redefine o papel da escola pública, sobretudo aquela destinada às juventudes populares, esvaziando seu potencial formativo em favor de uma lógica instrumental voltada à empregabilidade imediata e à adaptação às exigências do mercado (Frigotto, 2018). A educação deixa de ser concebida como direito e passa a ser tratada como serviço; professores e estudantes são convocados a atuar segundo padrões de desempenho e produtividade. Essa tendência encontra respaldo nas análises de Kuenzer (2011), que evidencia como a heterogestão, própria do novo modo de produção capitalista, fragmenta a aprendizagem e reduz a formação integral. O Novo Ensino Médio, ao priorizar itinerários de empregabilidade imediata, retoma essa lógica de fragmentação, restringindo o horizonte formativo das juventudes populares.

Esse cenário, entretanto, não deixou de suscitar resistências. Pensadores como Freire (2019), Saviani (2017), Arroyo (2014) e Frigotto (2018) denunciam que a mercantilização da escola e a transformação da educação em serviço despolitizam a

prática pedagógica e desfiguram seu caráter emancipatório. Para Freire (2019), em especial, a educação deve ser concebida como prática da liberdade, orientada para a formação crítica e para a superação das desigualdades sociais, em oposição frontal à lógica do adestramento e da performance neoliberal.

Dessa forma, a racionalidade neoliberal não apenas redefine a função do Estado, mas também reorienta os sentidos da escola pública, submetendo-a a uma lógica de eficiência e competitividade. No caso brasileiro, esse movimento encontra no Ensino Médio um de seus pontos mais expressivos. A recente reformulação da etapa explícita, de modo contundente, a subordinação da escola pública aos interesses de mercado.

O próximo tópico “O Ensino Médio em disputa: políticas, reformas e contradições curriculares”, analisará como o Novo Ensino Médio se constitui em espaço de tensões, revelando as contradições entre o discurso oficial de modernização e inclusão e os efeitos concretos de aprofundamento das desigualdades educacionais.

3.1 O Ensino Médio em disputa: políticas, reformas e contradições curriculares

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, constitui historicamente um dos espaços mais tensionados e contraditórios da política educacional brasileira. Desde sua consolidação, carrega a marca de uma dupla função: de um lado, a formação cidadã, que assegura às juventudes o acesso ao conhecimento científico, artístico e cultural; de outro, a preparação imediata para o mercado de trabalho. Essa ambiguidade estrutural faz do Ensino Médio não apenas um nível de ensino, mas um campo permanentemente em disputa, atravessado por reformas que refletem diferentes projetos de sociedade (Cordioli, 2011).

As transformações implementadas ao longo da história revelam que essa etapa sempre foi atravessada por dilemas: ampliar o direito à educação ou subordinar a escola pública às exigências econômicas. É justamente nesse cenário que o neoliberalismo encontra terreno fértil para redefinir o sentido da escola, promovendo mudanças curriculares que, sob o discurso da modernização e da eficiência, acentuam desigualdades e reduzem a formação integral das juventudes, sobretudo das classes populares (Dardot e Laval, 2016; Laval, 2019; Cara, 2019).

A reforma do Ensino Médio, formalizada pela Lei nº 13.415/2017 e atualizada pela Lei nº 14.945/2024, não pode ser compreendida como um simples ajuste

curricular, mas como um marco paradigmático das transformações que a racionalidade neoliberal tem operado na educação pública. Em meio a um processo de desmonte das políticas sociais, à restrição de direitos e à reconfiguração do Estado sob a égide da produtividade, da eficiência e da performatividade, a escola passa a ser convocada a assumir outro papel: formar sujeitos funcionalmente ajustados às dinâmicas do mercado, em detrimento da formação de cidadãos críticos, autônomos e coletivos (Branco et al., 2018).

Esse deslocamento da educação, de direito para serviço, de processo formativo integral para treinamento reduzido a competências, constitui o eixo central da reflexão proposta neste capítulo. Busca-se examinar os dispositivos que sustentam tal reconfiguração, investigando como a reforma do Ensino Médio se insere em uma lógica mais ampla de produção de subjetividades empresariais, de precarização das condições docentes e de aprofundamento das desigualdades educacionais. “A concorrência, eficácia, redução de custos, parceria escola-empresa, flexibilização, agilidade e capacidade de adaptação, passaram a dominar as narrativas e as ações” (Fávero, Tonieto e Consálter, 2020, p. 28).

Em 2017, o então presidente Michel Temer, com aprovação do Congresso Nacional, instituiu a reforma que ficou conhecida como Novo Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415, que alterou a LDB (1996) e redefiniu as políticas para essa etapa da Educação Básica. A nova legislação viabilizou a implementação da BNCC (2018) e a organização de itinerários formativos, ora centrados na formação geral, ora direcionados à formação técnica e profissional, consolidando a lógica da fragmentação curricular. O governo Temer deu continuidade a políticas orientadas por metas de austeridade, eficiência e produtividade, em detrimento de uma concepção de educação integral e democrática. Não por acaso, sua implementação coincide com a vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos sociais por vinte anos, condicionando a educação a um cenário crônico de desfinanciamento (Cássio, 2019). Assim, a reforma constitui-se em um marco de inflexão que aprofunda a mercantilização da escola, consolidando o desmonte do pacto social inscrito na Constituição Federal de 1988.

Nesse cenário, a reconfiguração atinge diretamente os compromissos históricos assumidos nos Planos Nacionais de Educação (PNE). O PNE 2014–2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelecia metas ambiciosas para o Ensino Médio, entre elas: a universalização da matrícula na faixa etária de 15 a 17 anos até 2016; a

elevação da taxa líquida de matrícula para 85%; e a ampliação da carga horária mínima para 1.400 horas anuais até o final de sua vigência (Brasil, 2014). Também previa a expansão da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas. Contudo, de acordo com o Censo Escolar de 2023, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio alcançava apenas 66,1%, e a evasão ainda atingia 8,5% em algumas redes estaduais, evidenciando a distância entre os objetivos previstos e a realidade vivenciada (Brasil, 2023).

Os dados de 2024 reforçam esse quadro. O Censo Escolar evidencia que a evasão escolar permanece como uma chaga não resolvida: em estados das regiões Norte e Nordeste, os índices de abandono superam 9% no 2º ano do Ensino Médio (Brasil, 2024). Para Frigotto (2024), essa realidade está diretamente relacionada à precarização das condições de ensino, à ausência de políticas de permanência e à desarticulação entre currículo e projeto de vida das juventudes.

O balanço do PNE (2014–2024) revela ainda que outras metas não foram cumpridas. A Meta 17, que previa a equiparação salarial dos professores em relação a outros profissionais com escolaridade equivalente, não se concretizou. Da mesma forma, a Meta 13, que estabelecia a elevação da qualidade da educação em todas as etapas, aferida pelo IDEB, permaneceu inconclusa (Brasil, 2024).

Sendo assim, tais reformas acentuam desigualdades históricas de raça e gênero, que seguem estruturando a educação brasileira. Dados do IBGE (2023) apontam que a taxa de conclusão do Ensino Médio entre jovens negros é 20% inferior à de jovens brancos, evidenciando a necessidade de políticas públicas orientadas por princípios de equidade. Essa perspectiva, no entanto, está ausente da reforma de 2017, que adota uma abordagem predominantemente técnica da gestão escolar, ignorando as interseccionalidades que marcam a trajetória dos estudantes.

Nessa direção, Bellenzier (2022, p. 90) destaca que a implementação do Novo Ensino Médio contribuiu para o aumento das desigualdades entre redes públicas e privadas, evidenciando uma política que se distancia dos compromissos com a justiça social. Para a autora, “a centralidade atribuída ao protagonismo juvenil e à flexibilização curricular esbarra na falta de condições estruturais das escolas, o que compromete a efetividade da proposta e aprofunda a exclusão educacional”.

A crise do Ensino Médio se agrava ainda mais quando observamos a queda nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que para muitos representa a única possibilidade de retorno à escolarização após situações de distorção idade-série.

Segundo matéria publicada em O Globo (2025), o Censo Escolar revelou uma perda de 198 mil estudantes nessa modalidade, alcançando o menor patamar de matrículas da história. Esse dado sinaliza o desmonte progressivo de políticas compensatórias e revela como a atual configuração do Ensino Médio também impacta negativamente a garantia do direito à educação para populações historicamente excluídas.

O novo PNE (2025–2034), conforme discutido em matéria do Extra Classe (2025), reafirma a centralidade da universalização do Ensino Médio, mas enfrenta enormes desafios no tocante ao financiamento, à qualidade e à permanência. Entre os compromissos previstos, destacam-se a elevação da taxa líquida de matrícula para 90% até 2034, a ampliação da oferta de educação integral e o fortalecimento da formação docente. O plano também prioriza a recomposição das aprendizagens, a redução das desigualdades territoriais e raciais e o enfrentamento à evasão escolar e ao trabalho infantil. Entretanto, como analisa Cássio (2019), tais metas esbarram na resistência de setores conservadores do Congresso, na escassez de recursos e na persistência de uma lógica de responsabilização individual, que se sobrepõe a abordagens estruturais das desigualdades.

Aguiar e Dourado (2013) observam que a própria implementação da reforma ocorreu sem debate público robusto, configurando um processo verticalizado de formulação de políticas com baixa legitimidade democrática. O recurso à Medida Provisória, posteriormente convertida em lei, revela o autoritarismo da condução política e evidencia a captura do Estado por interesses empresariais que veem na escola um espaço estratégico para a expansão do mercado educacional (Branco et al., 2018).

Nesse contexto, o discurso da “escolha” que fundamenta os itinerários formativos se apresenta como uma armadilha discursiva. Ao transferir para os estudantes a responsabilidade por sua formação, a reforma desconsidera as assimetrias estruturais que marcam a realidade educacional brasileira. Ferreira, Carvalho e Gonçalves (2016) demonstram que a desigualdade de oferta entre escolas, regiões e redes de ensino faz com que a promessa de personalização se converta, na prática, em segregação curricular: às juventudes das periferias, itinerários de formação técnica aligeirada; às elites, uma formação clássica e científica integral.

A crítica é reforçada por Ortega e Militão (2022), que, a partir de experiência concreta em uma escola pública, denunciam que os itinerários ofertados se limitam a conteúdos como “resolução de problemas” e “empregabilidade”, promovendo o

aligeiramento curricular e a diluição do conhecimento em competências genéricas. Essa denúncia dialoga com a análise de Marques et al. (2021), ao evidenciar que o neoliberalismo compartilha uma rejeição à igualdade como valor normativo, naturalizando a exclusão como expressão legítima da ordem social.

Seguindo essa trilha crítica, a precarização do trabalho docente desponta como um dos efeitos mais nocivos da reforma. Viana (2024) aponta que a implementação do Novo Ensino Médio agravou os índices de evasão e reduziu a qualidade do ensino, reflexo de uma proposta desconectada das condições reais de trabalho. Carga horária instável, contratos temporários e exigências de polivalência revelam que a reforma não apenas fragmenta o currículo, mas também desinstitucionaliza a docência, reduzindo o professor a um mero operador de competências, privado de seu papel formador e político.

O impacto dessa lógica manifesta-se também nos instrumentos de avaliação que estruturam o Novo Ensino Médio. Provas como o ENEM, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) deixam de ser ferramentas de diagnóstico para se converterem em dispositivos de controle, padronização e regulação das práticas escolares. Como observa Laval (2019), tais mecanismos não apenas influenciam a organização curricular, mas moldam a própria subjetividade de estudantes e professores, transformando o ato educativo em processo gerencial, submetido a metas, rankings e relatórios de desempenho. A liberdade pedagógica, nesse modelo, cede lugar a uma pedagogia da performance, em que o ensino se reduz ao que pode ser medido, avaliado e rentabilizado.

Nesse mesmo sentido, Cara (2019) denuncia a transformação da educação em insumo econômico e da política educacional em vitrine de soluções privatistas. A noção de “direito a aprender”, propagada por esses setores, desloca o foco da formação integral para um discurso tecnocrático que responsabiliza o estudante por seu desempenho, ao mesmo tempo em que oculta as determinações estruturais que condicionam sua trajetória escolar. Como salienta o autor, movimentos, institutos e fundações empresariais convertem-se em promotores da venda de soluções e tecnologias educacionais, esvaziando o debate pedagógico e submetendo a escola pública à lógica do mercado.

Essa captura do campo educacional por interesses empresariais é o que Cássio (2019) denomina de barbárie gerencial: uma racionalidade que associa modernização à

supressão de direitos, eficiência à precarização e inovação à despolitização. Avelar (2019) reforça a crítica ao destacar que a reforma do Ensino Médio não apenas esvazia a dimensão crítica do currículo, mas também promove uma despolitização do debate educacional, no qual as decisões são apresentadas como técnicas e inevitáveis, mascarando as disputas de poder que as sustentam.

Tais obstáculos evidenciam a distância entre a promessa de liberdade de escolha e a realidade concreta da maioria das escolas brasileiras. Gentili et al. (2013) alertam que a reforma atualiza formas históricas de exclusão ao oferecer às juventudes populares uma formação que não garante acesso ao conhecimento sistemático, mas apenas à adaptação produtiva. A evasão escolar, a desmotivação estudantil e o esvaziamento curricular são, assim, sintomas de um projeto que, sob o pretexto da inovação, relega à escola a função de centro de adestramento.

Além das questões estruturais e curriculares que comprometem a qualidade do Ensino Médio, os dados mais recentes indicam que o Brasil possui cerca de 7,9 milhões de estudantes matriculados nessa etapa da Educação Básica, segundo o Censo Escolar (Brasil, 2024). Ainda assim, a taxa de cobertura educacional permanece aquém das metas nacionais: em 2023, apenas 66,1% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio regular, enquanto outros 14% encontravam-se fora da escola ou em etapas anteriores da educação. Essa exclusão atinge de modo mais severo estudantes negros, indígenas e periféricos (Brasil, 2023).

Outro aspecto fundamental é a recomposição do sentido social do Ensino Médio. Bellenzier (2022) observa que há uma desconexão profunda entre as propostas curriculares e os projetos de vida dos jovens, sobretudo das classes populares. Os itinerários formativos, em grande medida, não dialogam com seus desejos e realidades, sendo desenhados sob uma lógica técnica e empresarial que negligencia saberes comunitários e culturas juvenis. Como consequência, muitos estudantes deixam de se reconhecer na escola, o que aprofunda o desinteresse, o sentimento de exclusão e a desistência silenciosa.

A elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2025–2034), em tramitação no Congresso Nacional, apresenta-se como oportunidade estratégica para reverter esse quadro. O projeto prevê a elevação da taxa líquida de matrícula para 90%, a ampliação da educação em tempo integral em pelo menos 40% das escolas da rede pública e o fortalecimento da valorização docente (Extra Classe, 2025). Entretanto, como alertam Aguiar e Dourado (2013), nenhuma dessas metas se viabiliza

sem a superação dos limites impostos pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os investimentos públicos e inviabiliza a expansão da infraestrutura escolar, a contratação de professores e as políticas de permanência estudantil.

O desafio é ainda mais urgente diante do fato de que apenas 17% das escolas públicas oferecem Ensino Médio em tempo integral, número muito distante da meta de 50% prevista no PNE anterior (Brasil, 2023). A ampliação da jornada, embora necessária, não pode ocorrer de modo aligeirado, desconsiderando as especificidades regionais e as demandas das comunidades escolares.

A situação é igualmente crítica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2024, o país registrou o menor número de matrículas da história, com quase 200 mil estudantes a menos em relação ao ano anterior (O Globo, 2025). Essa retração, segundo Santos (2021), reflete o abandono da modalidade pelo Estado, tratada como política residual e sem prioridade orçamentária. O resultado é uma violação do direito à educação que compromete o próprio projeto civilizatório do país, impedindo milhões de brasileiros de concluir sua escolarização e acessar condições mínimas de cidadania.

O novo ciclo político inaugurado com o governo Lula, especialmente a partir da Lei nº 14.945/2024, aponta para uma inflexão nesse percurso. A legislação restabelece a obrigatoriedade de componentes curriculares como Filosofia, Sociologia e Artes, e amplia a carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas. Contudo, como reforçam Aguiar e Dourado (2013), tais medidas são paliativas se não forem acompanhadas de transformações estruturais mais profundas, como o fortalecimento das redes públicas, a superação das desigualdades territoriais e a recomposição do financiamento da educação.

A proposta de itinerários formativos, desde sua formulação, já era alvo de críticas por acentuar a clivagem entre redes públicas e privadas. A reforma de 2024, regulamentada pelo Decreto nº 11.697/2024 e pela Portaria MEC nº 399/2024, buscou mitigar essas distorções ao ampliar a formação geral para 2.400 horas e restituir a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. No entanto, como adverte Frigotto (2024), a manutenção da lógica por competências e a presença de atores privados no processo decisório demonstram que a racionalidade neoliberal permanece hegemônica.

Além das disputas estruturais e curriculares, o Novo Ensino Médio também tem afetado profundamente o trabalho docente. A flexibilização curricular e a imposição dos itinerários intensificaram a lógica da polivalência e da precarização. Viana (2024)

destaca que muitos professores foram obrigados a atuar em áreas para as quais não possuem formação específica, gerando um descompasso entre sua formação inicial e as exigências das redes. Esse cenário compromete a qualidade do ensino, amplia o adoecimento docente e fragiliza a mobilização política da categoria.

A permissão legal para a contratação de profissionais com “notório saber”, prevista na Lei nº 13.415/2017, aprofundou a lógica de precarização, flexibilizando as exigências de formação docente. Essa medida não apenas desvaloriza os cursos de licenciatura, como também reduz a escola a um espaço de mera execução técnica, esvaziando seu potencial crítico e formativo. Como observa Felipe et al. (2025), ao contrastar essas formulações com o atual projeto de formação por competências, voltado à adaptação ao mercado, evidenciando-se o esvaziamento político do currículo.

A entrada de atores privados na formulação e monitoramento das políticas educacionais intensifica esse processo. Fundações como Lemann, Itaú Social e Instituto Natura passaram a ocupar posições estratégicas no Ministério da Educação e em grupos técnicos responsáveis pela implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio (Cássio, 2019). Embora apresentadas sob a retórica da colaboração público-privada, tais iniciativas revelam um movimento de privatização das políticas públicas, impondo à escola um modelo empresarial guiado por metas, eficiência e resultados, em detrimento da dimensão ética, social e humana da educação.

Outro elemento central desse arranjo é a racionalidade avaliativa que estrutura o Novo Ensino Médio. Exames como o ENEM, o SAEB e o IDEB consolidam uma pedagogia da performance, reduzindo o conteúdo escolar ao que pode ser mensurado e ranqueado. Como expõe Frigotto (2018), essa lógica induz à padronização, silenciando saberes locais, experiências territoriais e singularidades culturais. A avaliação, que deveria ser instrumento de diagnóstico e transformação, converte-se em mecanismo de controle e gestão.

Ainda assim, experiências de resistência vêm sendo protagonizadas por educadores e estudantes em todo o país. Assembleias escolares, construção colaborativa de itinerários e projetos interdisciplinares têm buscado reapropriar o currículo como espaço de escuta e criação. Essas iniciativas ganharam força sobretudo a partir de 2022, com as mobilizações contra o Novo Ensino Médio. Atos públicos, audiências, cartas manifestas e ocupações escolares culminaram na revisão da política por meio da Lei nº 14.945/2024. Apesar de avanços, como a ampliação da Formação Geral

Básica e a reintegração de disciplinas, a permanência da lógica das competências e da fragmentação curricular mostra que o debate segue em aberto (Bellenzier, 2022).

A reestruturação do Ensino Médio, portanto, não pode ser compreendida isoladamente, mas como parte de um projeto político mais amplo que redefine o papel da escola pública frente às transformações sociais e econômicas contemporâneas. Diante de um cenário de desemprego estrutural, violências múltiplas, racismo institucional e precariedade das políticas públicas, torna-se urgente pensar o Ensino Médio não apenas como etapa final da Educação Básica, mas como espaço estratégico para o fortalecimento da democracia e da justiça social (Bellenzier, 2022).

A proposta curricular do Novo Ensino Médio, ao deslocar a centralidade das disciplinas clássicas para competências genéricas, compromete a formação crítica, a argumentação e a compreensão histórica. Como adverte Arroyo (2021), uma escola que não ensina a pensar entrega seus alunos ao mundo sem ferramentas para interpretá-lo. A educação, nesse sentido, deve ser defendida como processo humanizador, que respeite tempos, corpos e territórios, especialmente em uma etapa tão decisiva como o Ensino Médio.

Nesse contexto, é fundamental resgatar o papel das universidades na formação docente. Os cursos de licenciatura foram negligenciados durante a implementação da reforma, e a ausência de diálogo entre as políticas de Educação Básica e Superior contribuiu para fragilizar o trabalho pedagógico. A formação inicial e continuada dos professores do Ensino Médio deve ser tratada como prioridade estratégica, condição indispensável para a efetividade de qualquer mudança curricular.

Assim, o debate sobre o Ensino Médio extrapola os limites da pedagogia e insere-se no campo das disputas por projeto de nação. Em jogo está a decisão sobre que juventude queremos formar, com quais valores e para qual sociedade. O desafio não reside apenas na revisão técnica de uma política, mas na construção de um novo horizonte ético, político e pedagógico para a educação brasileira, um horizonte que recoloca a juventude no centro do debate e reafirma a escola pública como espaço de resistência, criação e futuro.

4. A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Ao longo da história da educação brasileira, o lugar da Arte no currículo tem sido marcado por disputas constantes e tensões estruturais. Embora em determinados momentos ela tenha alcançado reconhecimento pedagógico, como nas experiências da Escola Nova ou no movimento das Escolinhas de Arte, sua consolidação enquanto direito formativo fundamental foi fruto de intensas lutas, resistências e reivindicações sociais. Ainda assim, permaneceu, em muitos contextos, tratada como área secundária ou meramente utilitária. Por isso, a disciplina de Arte foi historicamente mais vulnerável a oscilações políticas e ideológicas do que aquelas consideradas centrais na arquitetura curricular tradicional.

Esse caráter instável se intensifica a partir de 1964, com a instalação do regime militar e a imposição de um modelo educacional autoritário e tecnicista. Nesse contexto, o ensino de Arte foi submetido a uma função pragmática e disciplinadora, subordinado às demandas do desenvolvimento industrial e à lógica de controle social. Se nas décadas anteriores a Semana de Arte Moderna de 1922 havia tensionado os padrões estéticos dominantes e promovido a valorização de uma Arte crítica e plural, o período ditatorial instaurou um ambiente de censura e repressão, reduzindo o campo artístico à obediência e à reprodução.

A liberdade de criação e expressão foi diretamente impactada por instrumentos de coerção institucional, como o Decreto-Lei nº 477/69, que estabeleceu penalidades severas a professores, estudantes e servidores das instituições de ensino que se posicionassem de forma contrária à “ordem vigente” ou à moral definida pelo regime. Tal medida visava silenciar vozes dissonantes e reprimir qualquer forma de crítica, impondo à escola e particularmente ao ensino de Arte, um papel de neutralidade forçada e de exaltação nacionalista. Como analisa Furlan (2015), a educação promovida nos anos 1970 não incentivava o pensamento crítico, mas sim a obediência, a valorização da autoridade e a internalização de valores patrióticos idealizados, deslocando a escola do seu potencial transformador e tornando-a instrumento de conformação ideológica.

Durante esse período, a promulgação da Lei nº 5.692/71, apresentada como atualização da LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61), teve implicações profundas. Embora tenha oficializado a inclusão da Educação Artística no currículo, abrangendo áreas

como Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, tal avanço legal não significou, necessariamente, um fortalecimento crítico da área. Antes disso, a Lei nº 4.024/61 já previa a inclusão de atividades artísticas na formação escolar, mas foi a partir da nova legislação de 1971 que a Educação Artística passou a ser considerada componente curricular obrigatório. No entanto, essa inclusão se deu sob a ótica funcionalista da formação técnica, visando tanto à expressão individual quanto à profissionalização precoce por meio do desenvolvimento de habilidades técnicas.

Saviani (2008) destaca que essa legislação não trouxe avanços significativos no campo pedagógico, uma vez que se orientava mais pela lógica da profissionalização de mão de obra barata do que por uma perspectiva de formação integral. Nesse mesmo sentido, Frigotto (2018) argumenta que a LDB de 1971 atendeu prioritariamente às exigências do capital, instrumentalizando a educação e esvaziando seu conteúdo crítico. O ensino de Arte, nesse contexto, tornou-se frequentemente superficial e ritualizado, restrito a práticas como apresentações em datas comemorativas, decorações escolares e atividades descontextualizadas, que pouco contribuíam para a formação estética, reflexiva ou política dos estudantes.

A influência da Lei 5.692/71 foi, portanto, tanto curricular quanto ideológica, revelando os efeitos de um projeto educacional que subordinava a sensibilidade artística a finalidades utilitárias e de controle. A criatividade foi desestimulada, a crítica silenciada e o potencial formativo da Arte esvaziado, consolidando uma concepção de ensino alinhada à racionalidade do regime e distante da emancipação subjetiva e cultural. No entanto, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, proporcionou um lugar para a arte no currículo escolar, mas agora com o nome de Educação Artística. A disciplina de Arte foi relegada como uma "atividade educativa" do que como uma disciplina real, o que levou a um modo limitado em sua estrutura de conhecimento artístico. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (Brasil, 1998), a introdução de Educação Artística no ensino foi um progresso, principalmente pelo fato de ter um apoio legal para essa prática e por perceber que houve uma compreensão sobre a arte na formação das pessoas. No entanto, o resultado dessa ideia foi cheio de contradições e paradoxo. Muitos professores não estavam capacitados, e menos ainda prontos para entender as várias formas, que deviam ser parte das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, também definiu normas para o preparo dos professores dessa área. No entanto, naquela época, o ensino de Arte no Brasil foi diminuído a um enfoque exclusivamente prático, chamado “fazer artístico”, resultando na marginalização do ensino de Arte. Essa maneira restrita influenciou de forma significativa a exclusão da disciplina nas primeiras versões da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) da década de 1980. Diante desse cenário muitos educadores se juntaram politicamente para opor a visão comum que reduzia a Arte à mera atividade técnica ou recreativa na escola, mostrando a relevância da Arte como um campo de conhecimento independente, com objetivos educacionais específicos, conteúdos próprios, métodos de ensino e critérios de avaliação distintos.

Na década de 1980, a Arte-Educadora Ana Mae Barbosa, motivada pelos princípios do DBAE⁷, criou uma abordagem integradora para o ensino da Arte, chamado Metodologia Triangular do ensino da Arte. Segundo Barbosa (2017), essa ideia destacava um currículo que interligava o fazer artístico, a história da Arte e a análise da obra estaria organizado de maneira que a criança, suas necessidades, seu interesse e seu desenvolvimento estivessem sendo respeitados, além da matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e a contribuição cultural. Um currículo organizado nessa estrutura estaria estruturado conforme a metodologia. Essa abordagem triangular tinha como alvo não só ensinar habilidades artísticas, mas também ajudar na compreensão crítica e cultural da Arte, integrando aspectos práticos, históricos e interpretativos no processo educativo.

Ana Mae Barbosa, ao adaptar a Proposta Triangular, escolheu trocar o termo "História da Arte" pela designação "contextualização", porque entende que essa expressão permite referir-se a diferentes espaços e tempos culturais. Em lugar de "Leitura da Obra de Arte", ela sugere o conceito de "Leitura de Imagens", argumentando que várias imagens podem ser usadas para ensinar a gramática visual. Segundo Barbosa (2017), ao contrário da abordagem do DBAE, a Proposta Triangular

⁷ O DBAE (Discipline-Based Art Education), ou Educação Artística Baseada em Disciplinas, é uma abordagem pedagógica formulada nos Estados Unidos no início da década de 1980, por meio do J. Paul Getty Trust. Seu objetivo é legitimar o ensino da Arte como campo acadêmico, integrando quatro dimensões: história da Arte (estudo dos contextos culturais e estilos ao longo do tempo), produção artística (exploração prática de materiais e técnicas), crítica de Arte (análise e avaliação estética de obras) e estética (reflexão filosófica sobre beleza e gosto). Essa abordagem busca promover o pensamento crítico, a apreciação estética e a compreensão da Arte em sua dimensão cultural e histórica. No Brasil, o DBAE teve impacto significativo na elaboração de propostas curriculares ao articular teoria e prática no ensino de Arte. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Art_education_in_the_United_States#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20art%C3%ADstica%20baseada%20em,in%C3%ADcio%20da%20d%C3%A9cada%20de%201980.

facilita uma interação dinâmica com multidimensional entre temas e conteúdos relacionados à Arte e outras áreas do saber, promovendo a interdisciplinaridade; na multiculturalidade; os temas transversais; além valorização da Arte Popular.

O valor da Arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens no Brasil foi acontecendo aos poucos e depois de muitos debates entre professores. Só em 1999, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte como componente curricular tornou-se obrigatória no Ensino Básico (Brasil, 1999). No Ensino Fundamental, a Arte foi definida como uma área de conhecimento que lida com várias linguagens artísticas, visando à formação artística e estética dos alunos.

A formação de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ocorreu em 1996 quando o MEC começou uma reforma educacional nacional para se adaptar à nova LDB, criando os PCNs como um documento para orientar as escolas brasileiras. Influenciado por políticas globais e a mudança econômica neoliberal, os PCNs mostravam a necessidade de se adaptar às novas exigências do mercado de trabalho e os avanços tecnológicos.

Os PCNs então, estabeleceram padrões educacionais a fim de garantir uma educação comum e acessível, e respeitar valores nacionais e regionais com a intenção de melhorar a qualidade do ensino e preparar avaliações nacionais. No entanto, a elaboração dos PCNs foi criticada por seu curto prazo de debate, centralização, e falta de diálogo com educadores. As críticas apontaram a influência neoliberal no currículo, promovendo a homogeneidade cultural e priorizando as demandas do mercado de trabalho.

Apesar de sua formulação nos anos 1990 como parte de um esforço de reorganização curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não obtiveram ampla adesão por parte dos professores, especialmente no Ensino Médio. Sua implementação esbarrou em uma série de resistências e limitações práticas, revelando o abismo existente entre os documentos legais e a realidade cotidiana das salas de aula. Conforme aponta Fisch (2006), embora os PCNs para o ensino de Arte tenham proposto diretrizes que reconhecem o valor da expressão artística como forma de construção do conhecimento, essas ideias não foram suficientemente delineadas para fornecer aos docentes um suporte efetivo à prática pedagógica. A dificuldade em estabelecer conexões entre as orientações teóricas e as necessidades concretas da educação pública brasileira continua sendo um entrave central.

Os trabalhos de Jacomeli (2007) e Falleiros (2014) revelam como os PCNs, mesmo em sua proposta de transversalidade e valorização de saberes plurais, acabam por refletir uma lógica de adaptação da educação às demandas do mercado. A introdução de temas transversais, como ética, pluralidade cultural e meio ambiente, poderia, em tese, enriquecer o currículo; no entanto, essa proposta foi moldada sob os parâmetros da racionalidade neoliberal, priorizando competências alinhadas à lógica da produtividade, da eficiência e da empregabilidade. Segundo Falleiros (2014), a retórica da inclusão e da cidadania muitas vezes mascara o real direcionamento das reformas educacionais orientadas por interesses empresariais, promovendo uma escolarização adaptativa, voltada à inserção mínima no mercado e não à formação crítica dos sujeitos.

Jacomeli (2007) observa que essa lógica de subordinação da educação ao capital compromete a autonomia docente e enfraquece o papel da escola como espaço de construção coletiva de sentidos. As reformas curriculares passaram a privilegiar a noção de competências e habilidades operacionais, desvalorizando saberes artísticos, filosóficos e históricos, considerados pouco produtivos sob a ótica da racionalidade econômica. No campo específico da Arte, esse processo gerou uma desarticulação entre o que os documentos prescrevem e o que, de fato, se realiza em sala de aula.

Essa contradição entre discurso e prática reflete a forma como o campo artístico tem sido constantemente tensionado pelas ideologias dominantes, que oscilam entre o conservadorismo cultural e o tecnicismo pragmático. A crítica às reformas educacionais, nesse sentido, exige a articulação entre análise das políticas públicas e escuta ativa das práticas docentes, de modo a reconstruir um projeto educativo que reconheça a centralidade da Arte na formação integral dos sujeitos. Como apontam Barbosa (2009) e Hernández (2007), é necessário repensar os currículos de Arte não apenas como ferramentas para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas como meios de ampliação de mundos possíveis, formas de resistência simbólica e expressão do pensamento crítico.

A própria proposta da Base Nacional Comum Curricular (2018) representa uma continuidade dos entraves já presentes nos PCNs. Apesar de apresentar diretrizes atualizadas para o ensino de Arte, ela também incorpora uma racionalidade funcionalista e pragmática, ao inserir a disciplina na área de Linguagens, subordinando-a a finalidades comunicativas. Tal inserção compromete a autonomia epistemológica do campo artístico, como criticam Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020), ao

argumentarem que a BNCC fragiliza a presença da Arte ao não garantir a obrigatoriedade de todas as linguagens artísticas, tampouco a presença de professores especialistas para cada uma delas.

Essa lógica imposta aos currículos escolares contribui para a reedição de uma polivalência pedagógica, em que o professor de Arte é compelido a assumir todas as linguagens, mesmo sem formação específica, o que reduz a profundidade e a qualidade da formação estética dos alunos. Essa polivalência, segundo Barbosa (2016), remete às práticas de contenção de custos da ditadura militar, evidenciando que os desafios do passado ainda permanecem no presente, muitas vezes disfarçados sob um novo vocabulário gerencial.

Marques et al. (2021) analisam criticamente essa precarização das condições docentes, especialmente ao evidenciar que a polivalência, longe de significar uma formação integral, tornou-se uma estratégia para racionalizar custos e impor uma sobrecarga profissional. Os autores apontam que esse modelo contribui para o enfraquecimento epistemológico da Arte como área de conhecimento, desconsiderando suas especificidades metodológicas, teóricas e culturais.

Mesmo com avanços como a obrigatoriedade da Arte garantida pela LDB (1996) e reforçada pela Lei 13.278/2016, sua presença efetiva nas escolas continua instável e frequentemente sujeita a cortes orçamentários e decisões locais arbitrárias. Isso reforça o que Pimenta (2020) denomina de “precariedade estruturada”: uma condição em que os direitos educacionais, embora garantidos legalmente, não se realizam materialmente.

Estudos de Marques et al. (2021) indicam que essa condição de vulnerabilidade estrutural é agravada nas redes estaduais, onde a formação docente específica é muitas vezes negligenciada. Mesmo com a ampliação dos cursos de licenciatura em Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, os sistemas mantêm a lógica da polivalência como prática institucionalizada, dificultando o desenvolvimento de um ensino crítico, profundo e sensível.

Greene (2000) afirma que essa generalização pedagógica não responde à complexidade de cada linguagem artística, comprometendo a experiência estética dos alunos e, em última instância, esvaziando o potencial da Arte como mediação cultural e social. Isso se agrava quando se observa a fragilidade da infraestrutura escolar, onde faltam espaços adequados, materiais específicos e tempo pedagógico voltado ao ensino artístico.

Zabala e Arnau (2010) explicam que o conceito de competências, base da BNCC, é diretamente influenciado pela lógica empresarial de produtividade. Embora se apresente como uma inovação pedagógica, essa lógica promove uma educação voltada à adaptação ao mercado, relegando saberes não utilitários, como a Arte, a um papel periférico.

No ensino de Arte, essa abordagem reducionista se manifesta na priorização de habilidades genéricas, como “criatividade” ou “expressão pessoal”, desvinculadas de uma compreensão mais ampla da história da Arte, das linguagens visuais e das mediações culturais. Essa instrumentalização compromete a autonomia dos professores e limita o acesso dos estudantes a uma formação verdadeiramente estética e crítica.

Como alertam Ramos (2019) e Ferreira (2022), a formação inicial e continuada dos professores de Arte também sofre com essa racionalidade. Muitos cursos de licenciatura ainda mantêm currículos fragmentados ou excessivamente generalistas, o que repercute diretamente na prática pedagógica e na capacidade do docente de propor experiências significativas com a Arte.

A negligência das políticas públicas com a formação docente e a infraestrutura escolar tem impactos profundos. Estudos como o de Barbosa (2009), Penna (2014) e Rocha (2020) evidenciam que muitas escolas públicas brasileiras ainda operam sem espaços adequados para atividades artísticas, como salas específicas, instrumentos ou materiais, o que inviabiliza a efetivação das propostas curriculares, mesmo quando bem-intencionadas. Esse cenário revela a desconexão entre os marcos legais e a realidade educacional. A existência de diretrizes normativas não garante, por si só, a efetivação do direito à educação artística, especialmente em contextos sociais vulneráveis. Isso exige uma revisão crítica das políticas públicas, orientadas não apenas por metas formais, mas por compromissos efetivos com a valorização da Arte como campo de formação humana.

A inserção da Arte como subcomponente da área de Linguagens na BNCC fragiliza ainda mais sua posição, ao não lhe reconhecer autonomia epistemológica. Como observam os Arte-educadores reunidos no Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), a BNCC dedica à Arte apenas onze páginas, enquanto outras áreas possuem mais de vinte, o que evidencia sua marginalização.

A análise de Konder (1967) é pertinente nesse contexto. Ele afirma que a Arte pode superar as influências ideológicas apenas por meio de um trabalho pedagógico consistente, que revele as marcas da ideologia tanto na expressão estética quanto no

cotidiano escolar. Nesse sentido, um ensino de Arte reduzido a funções acessórias ou ilustrativas não cumpre seu papel formativo.

Retomar a centralidade da Arte na escola não é apenas uma questão didática, mas política. Como defende Freire (2021), ensinar Arte é formar sujeitos capazes de ler e reescrever o mundo com sensibilidade. Isso exige políticas públicas que garantam tempo pedagógico, infraestrutura e valorização profissional, condições ainda distantes da realidade brasileira.

É a partir dessas constatações que o próximo capítulo se debruça sobre os efeitos concretos da política do Novo Ensino Médio sobre o ensino de Arte. Em especial, será analisado como a reforma curricular mais recente, articulada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprofundou a precarização da disciplina, retirando sua obrigatoriedade no itinerário formativo e intensificando a lógica da flexibilização, que favorece conteúdos voltados à produtividade em detrimento de uma formação crítica, sensível e estética. A discussão problematiza os impactos dessas políticas na prática docente, nas condições institucionais e no direito dos estudantes à formação artística plena, revelando as disputas ideológicas que continuam a marcar a trajetória da Arte na educação brasileira.

4.1 O “Novo” Ensino Médio e a precarização do ensino de Arte

Dando continuidade aos efeitos das reformas educacionais iniciadas nas décadas anteriores, a implementação do Novo Ensino Médio representou uma intensificação dos processos de precarização. A disciplina de Arte no Ensino Médio brasileiro tem enfrentado, ao longo dos anos, um percurso de constantes disputas simbólicas, curriculares e institucionais, agravadas pela ascensão de políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo. Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017, ao introduzir os itinerários formativos e flexibilizar a obrigatoriedade de componentes curriculares, constituiu um marco decisivo de esvaziamento das humanidades e da Arte, processo que persiste mesmo após sua revogação parcial pela Lei nº 14.945/2024.

A lógica que orienta tais reformas privilegia uma formação voltada para a produtividade, o empreendedorismo e a eficiência técnica, deslocando do centro do currículo escolar disciplinas que não se alinham diretamente às exigências do mercado de trabalho, como é o caso da Arte (Barbosa, 2017; Cruvinel, 2021). Trata-se de uma manifestação do que Dardot e Laval (2016) denominam “fábrica do sujeito neoliberal”,

na qual a educação é reconfigurada para moldar indivíduos como “empresas de si mesmos”, orientados pela competição e pela adaptação permanente. O novo arranjo curricular, baseado em itinerários formativos e na flexibilização da grade obrigatória, reduziu a presença institucional da Arte ao mínimo, convertendo-a em um componente optativo ou meramente complementar em diversas redes de ensino. A disputa em torno da manutenção ou exclusão de disciplinas como Arte, Filosofia e Sociologia revela uma lógica funcionalista e instrumental, na qual o valor formativo é substituído pela rentabilidade simbólica e pela utilidade imediata.

Essa tensão também se evidencia nos marcos legais. A BNCC (2018), mesmo mencionando a Arte como linguagem a ser trabalhada dentro do componente de Linguagens e suas Tecnologias, não estabelece sua obrigatoriedade como disciplina nos três anos do Ensino Médio. Esse detalhe, aparentemente técnico, legitimou a retração da Arte nas redes estaduais, que passaram a priorizar conteúdos vinculados ao ENEM e ao mercado de trabalho (Oppitz, 2017). Ao adotar a lógica das “competências e habilidades”, a BNCC reforça uma racionalidade neoliberal de formação padronizada e voltada à adaptação mercadológica, transformando a Arte em mero insumo formativo e não em campo autônomo de produção cultural e crítica.

Outro ponto sensível é a forma como os materiais didáticos passaram a ser estruturados. Pesquisas indicam que os livros aprovados pelo PNLD incorporam a Arte de maneira diluída em volumes de Linguagens, esvaziando sua identidade própria. Conforme Carvalho (2022), a disciplina aparece frequentemente como “suporte” para leitura de imagens ou interpretação textual, mas raramente promove ensino crítico, técnico ou prático das linguagens artísticas. Carvalho (2021) acrescenta que, a partir de 2021, os livros específicos de Arte foram retirados do edital do PNLD, o que reduziu drasticamente sua visibilidade e importância nas escolas públicas. Essa diluição reforça uma visão utilitarista da Arte, subordinada a outras disciplinas e destituída de sua especificidade formativa.

A ausência de infraestrutura agrava o problema. São raras as escolas que dispõem de laboratórios, instrumentos musicais, salas adequadas ou materiais básicos como tintas e pincéis. Segundo dados do Censo Escolar (Brasil, 2022), mais de 55% dos professores que atuam com Arte não possuem licenciatura específica, e 29% sequer concluíram o Ensino Superior. Soma-se a isso a exigência de polivalência, pela qual um único docente deve ministrar Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, mesmo sem formação nessas áreas (Marques et al., 2021). Essa condição compromete a

qualidade do ensino e produz um sentimento de inadequação profissional, repercutindo negativamente na aprendizagem dos estudantes.

O distanciamento entre a legislação e a realidade é ainda mais evidente nas desigualdades regionais. Muitas redes não ofertam Arte em suas escolas públicas de Ensino Médio, justificando-se pela ausência de professores habilitados, escassez que resulta, em grande medida, da política de contratações temporárias e da ausência de concursos públicos. Enquanto as escolas particulares conseguem manter maior autonomia para desenvolver projetos artísticos, as públicas enfrentam precariedade estrutural, sobrecarga docente e desvalorização institucional.

Essa marginalização repercute diretamente no cotidiano escolar. Mesmo onde a disciplina permanece, sua carga horária é mínima, frequentemente apenas uma aula semanal, o que inviabiliza o desenvolvimento de processos criativos consistentes (Frigotto, 2018). Em muitos contextos, a Arte é tratada como disciplina periférica, atribuída a professores de outras áreas, o que fragiliza ainda mais sua legitimidade (Cruvinel, 2021). Como consequência, estudantes tendem a internalizar a ideia de que a disciplina corresponde a “tempo livre” ou atividade recreativa, reduzindo seu engajamento. Charlot (2019) alerta que essa redução simbólica integra um projeto de desumanização da escola, que compromete a formação integral e enfraquece sua função crítica.

A ausência de políticas públicas consistentes para o fortalecimento da Arte evidencia um cenário de abandono. Diferentemente de momentos anteriores, como o programa Mais Cultura nas Escolas, hoje praticamente não há iniciativas federais específicas voltadas ao ensino artístico. Além disso, observa-se uma crescente influência de fundações e institutos empresariais na formulação das políticas educacionais (Cassio, 2019), o que acentua a precarização docente e aproxima a lógica da escola das dinâmicas de trabalho uberizado, pautadas na instabilidade e na vigilância sobre resultados.

Esse processo inscreve-se em um movimento mais amplo de mercantilização da cultura e da educação. O neoliberalismo, ao converter a escola em espaço de treinamento e adaptação ao mercado, transforma a Arte em elemento secundário, descartável e subordinado. O resultado é a fragmentação do saber e a neutralização de seu potencial emancipador, uma vez que a imaginação, a criatividade e a sensibilidade crítica são vistas como ameaças à ordem econômica vigente (Dardot e Laval, 2016).

A análise desse quadro também evidencia o modo como as reformas educacionais reforçam as desigualdades sociais. As escolas públicas, especialmente nas periferias urbanas e nas regiões rurais, são as mais impactadas pela exclusão ou redução da disciplina de Arte, enquanto instituições privadas de elite mantêm e até ampliam seus projetos artísticos, frequentemente articulados com intercâmbios culturais e acesso a museus, teatros e cursos extracurriculares. Essa assimetria aprofunda o dualismo educacional brasileiro, em que a Arte é um direito apenas para alguns, consolidando um processo de elitização da sensibilidade estética e do capital cultural.

Outro aspecto que precisa ser considerado é o impacto subjetivo desse processo sobre os estudantes. Ao serem privados de experiências artísticas consistentes, jovens de camadas populares têm sua formação simbólica empobrecida, limitando a possibilidade de expressar-se criativamente e de desenvolver pensamento crítico. A ausência da Arte não significa apenas uma lacuna curricular, mas também a perda de um espaço privilegiado para elaborar narrativas sobre si e sobre o mundo, processo essencial para a construção de identidades autônomas e cidadãs.

É igualmente relevante destacar que a precarização do ensino de Arte não ocorre de forma isolada, mas está imbricada com uma concepção mais ampla de escola que prioriza resultados mensuráveis e padronizados, como notas em exames nacionais ou índices de desempenho. Ao reduzir a educação a métricas quantitativas, o sistema esvazia campos de saber que trabalham com dimensões subjetivas e qualitativas, como a imaginação, a emoção e a estética. Essa lógica produtivista, ao negar o valor do intangível, empobrece a própria noção de qualidade educacional.

Nesse sentido, o lugar da Arte no currículo torna-se um termômetro da concepção de educação que se pretende consolidar. Uma escola que esvazia as Artes tende a formar sujeitos treinados para funções técnicas e adaptativas; já uma escola que valoriza a dimensão estética e criadora aposta na formação integral, no cultivo da liberdade e na possibilidade de emancipação. A disputa em torno da disciplina de Arte, portanto, transcende a questão curricular: trata-se de uma disputa sobre qual projeto de sociedade e de humanidade se deseja construir.

A trajetória recente do Ensino Médio brasileiro mostra que a exclusão simbólica e material da Arte não é um efeito colateral, mas parte constitutiva de um projeto educacional orientado pela racionalidade neoliberal. Ao se priorizar a formação voltada para a empregabilidade imediata e para a lógica do mercado, áreas que não se encaixam nesse horizonte produtivista tornam-se vulneráveis à desvalorização. Nesse

cenário, a Arte, em vez de ser reconhecida como linguagem formadora e como direito, passa a ser tratada como elemento supérfluo, passível de exclusão. Esse processo revela como a política educacional contemporânea reduz a escola a um espaço de adestramento, esvaziando sua dimensão crítica, cultural e emancipatória.

O impacto dessa lógica, no entanto, vai além da disciplina de Arte. Ele se manifesta como um ataque mais amplo às humanidades, compreendidas como campos de saber que tensionam as estruturas sociais e oferecem aos sujeitos instrumentos para questionar e reinventar o mundo. A fragilização da Arte é, portanto, sintoma de um projeto que busca neutralizar a capacidade de resistência crítica dos jovens, convertendo-os em indivíduos adaptáveis, obedientes e submetidos às demandas do capital.

Nesse ponto, é importante retomar a análise de autores como Dardot e Laval (2016) e Charlot (2019), que indicam que o neoliberalismo opera não apenas como modelo econômico, mas como forma de governamentalidade que penetra nas subjetividades, reorganizando modos de vida e redefinindo o que significa ser aluno, professor e cidadão. A escola, quando captura essa lógica, deixa de ser espaço de diálogo e de construção coletiva de sentidos para se tornar instância de avaliação, medição e treinamento. Ao restringir a Arte e outras disciplinas críticas, a instituição escolar confirma sua função de moldar sujeitos performativos, mais preocupados em se ajustar a padrões de eficiência do que em criar, imaginar e transformar.

Entretanto, se a precarização da Arte no currículo denuncia os limites das reformas, ela também evidencia os espaços de resistência que ainda persistem. Professores que insistem em promover projetos artísticos mesmo diante da falta de materiais, estudantes que reivindicam mais tempo para as práticas criativas, coletivos culturais que atravessam os muros da escola para propor novas experiências: todos esses movimentos configuram fissuras no modelo hegemônico. É nessas fissuras que se revela a potência da Arte como prática contra-hegemônica e como espaço de invenção do novo.

É preciso compreender que a luta pela permanência da Arte não se restringe à defesa de uma disciplina, mas envolve a afirmação de um projeto de educação comprometido com a formação integral. A Arte, ao estimular a imaginação, a sensibilidade, a empatia e o pensamento crítico, possibilita que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e criadores, capazes de produzir sentidos e intervir no mundo. Nesse sentido, defender a Arte no Ensino Médio é também

defender a democracia, pois sem espaços para a criação simbólica e para a reflexão estética, não há cidadania plena.

O futuro do Ensino Médio brasileiro, portanto, depende de uma escolha fundamental: seguir reproduzindo uma lógica de formação técnica e adaptativa, que marginaliza as humanidades, ou construir um horizonte educacional que valorize a complexidade da experiência humana. Essa escolha não é neutra, mas política, pois diz respeito ao tipo de sociedade que se deseja consolidar. Uma escola sem Arte forma sujeitos disciplinados, mas não cidadãos críticos; uma escola com Arte afirma a vida, a liberdade e a possibilidade de emancipação.

Assim, a defesa da Arte deve ser assumida como pauta estratégica nos debates educacionais, ultrapassando o discurso da utilidade e reafirmando seu papel como linguagem essencial da formação. Isso implica investimento público consistente em infraestrutura, valorização da carreira docente, produção de materiais didáticos próprios e obrigatoriedade da disciplina em todo o Ensino Médio. Mas, sobretudo, exige uma mudança de horizonte: compreender que a Arte não é acessório, mas parte constitutiva de uma educação humanizadora.

Em última instância, a resistência em defesa da Arte é uma forma de resistência à própria lógica neoliberal que transforma todos os aspectos da vida em mercadoria. A escola que insiste em abrir espaço para a criação artística e para a imaginação crítica é, ela mesma, um espaço de insurgência. Essa é a tarefa que se coloca para professores, pesquisadores, gestores e movimentos sociais: fazer da educação um campo de luta e da Arte um ato de afirmação radical da vida.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a pesquisa empírica realizada com professores e gestores escolares de instituições públicas e privadas do Ensino Médio, por meio da aplicação de questionários via Google Formulários. O estudo adota uma abordagem qualitativa, tendo como base metodológica os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2001), que apontam a pesquisa qualitativa como apropriada para a compreensão de fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Tal abordagem permite captar significados, interpretações, contradições e sentidos atribuídos pelos participantes à realidade educativa.

Destacamos que a pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo o acordo com as diretrizes éticas, assegurando a privacidade dos dados e a segurança dos participantes.

Delimitamos que seriam aplicados os questionários em escolas públicas e privadas do município de Passo Fundo RS. A escolha em abranger tanto escolas públicas como privadas teve como objetivo contemplar diferentes realidades educacionais e identificar as percepções sobre a inserção da Arte no Novo Ensino Médio. Os critérios para a escolha das escolas envolveram a acessibilidade da pesquisadora, a autorização da gestão escolar e a presença da disciplina de Arte em seus currículos.

O planejamento inicial previa a aplicação dos questionários para 2 gestores de escola pública; 2 gestores de escola privada; 2 professores de Arte em escolas públicas e 2 professores de Arte em escolas privadas, chegando a um total de 8 pessoas compondo o corpus da pesquisa. O resultado final dos respondentes foi de 4 pessoas: 1 gestor de escola pública; 1 gestor de escola privada; 1 docente de Arte de escola pública; e 1 docente de Arte de escola privada; representando metade do total esperado. Sendo assim, mesmo que a taxa das respostas dos questionários tenha sido de 50% do esperado, consideramos os dados como suficientes para a discussão e análise visto o caráter qualitativo e interpretativo dessa pesquisa.

Para identificar os participantes do estudo utilizaremos as seguintes siglas: GPT e PPT se referem ao gestor e professor de Arte da escola particular respectivamente, as siglas GPB e PPB se referem ao gestor e professor de Arte da escola pública respectivamente. Os gestores da escola particular e pública se encontram na faixa etária de 31 a 40 anos e 41 a 50 anos, respectivamente, sendo que GPT é do sexo

feminino e GPB do sexo masculino. Quanto à formação inicial, GPT é formado em Licenciatura em Geografia e GPB em Licenciatura em Educação Física. No que diz respeito aos professores de Arte PPT está em uma faixa etária de 20 a 30 anos e é do sexo masculino e PPB de 31 a 40 anos e é do sexo feminino. Ambos os professores respondentes do questionário são formados em Artes Visuais - Licenciatura.

Destacamos nosso entendimento de que a representatividade de cada grupo (gestores e professores, tanto de escolas públicas quanto privadas), foi garantida, sendo de pelo menos um representante de cada segmento-chave respondeu os questionários. Isso permite identificar os padrões e diferenças relevantes entre esses grupos, fornecendo mais elementos para nossa discussão.

Para a análise dos resultados, utilizou-se a Análise de Conteúdo conforme proposta por Bardin (2016). Esse método compreende as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Na pré-análise, foi realizada a leitura das respostas dadas aos questionários, o que permitiu que se formulassem categorias preliminares. Na etapa seguinte, os dados oriundos dos questionários foram codificados e organizados em categorias temáticas. A interpretação dos resultados foi realizada com base no diálogo entre os dados empíricos oriundos dos questionários e os referenciais teóricos - sempre na direção de trazer elementos que pudessem responder ao problema de pesquisa.

A categorização das falas resultou em quatro grandes eixos temáticos: (1) precarização do ensino de Arte; (2) contradições entre teoria e prática do Novo Ensino Médio; (3) resistência e reinvenção do ensino de Arte; e (4) desvalorização simbólica das disciplinas artísticas. Na sequência apresentamos inicialmente as respostas dadas pelos participantes da pesquisa em relação aos questionários aplicados. Posteriormente realizamos uma discussão com base nas categorias e fazendo as devidas inferências que conversam tanto com os referenciais teóricos da pesquisa como com o problema de pesquisa investigado. Optamos em apresentar separadamente os dados inerentes aos gestores (tanto da escola privada como pública), para na sequência apresentar os dados obtidos junto aos professores de Arte.

O questionário foi dividido em duas partes, sendo que na primeira constavam perguntas de cunho pessoal, como formação, idade e sexo, tendo como principal objetivo caracterizar o corpus de pesquisa, já na segunda parte do questionário foi destinada a perguntas referentes ao novo Ensino Médio e a disciplina de Arte propriamente dita. A primeira questão foi “Como a disciplina de Arte está integrada

ao currículo escolar em sua instituição?” Em sua resposta GPT destaca que o componente curricular Arte está presente no 1º Ano do Ensino Médio, dividido em três modalidades: Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música. Já a resposta de GPB foi um pouco mais incipiente, afirmando simplesmente que a Arte está integrada no currículo, com a carga horária estabelecida pelo governo.

A relativa clareza na afirmação de GPT somada a incipiência da resposta de GPB nos revela de forma implícita algo preocupante na educação brasileira. Essa afirmação está relacionada ao fato de que muitas vezes, como se sabe, as condições da escola pública estão muito aquém da escola privada. Isso começa pela disponibilidade de professores com formação específica nas áreas artísticas necessárias para se dar conta de um currículo completo e atrelado a formação humana integral dos alunos. Em outras palavras, em muitos casos, as escolas privadas têm condições de ofertar aulas com professores oriundos de diferentes formações, como mencionado por GPT no que tange às Artes Cênicas, as Artes plásticas e a Música, ao passo que na escola pública é sabida a escassez de professores para suprir as demandas.

A segunda questão dessa parte trata de investigar o entendimento dos gestores acerca de como as políticas educacionais do Novo Ensino Médio repercutem no ofício docente, dos professores(as) de Arte. Nesse sentido, a questão foi estruturada da seguinte forma: “De que forma a Política Pública Educacional do Novo Ensino Médio repercute no ofício docente, dos professores(as) de Arte?”. GPT afirma que foi reduzida a carga horária do componente que faz parte da Formação Geral Básica. Está presente apenas no primeiro ano do Ensino Médio, não sendo contemplada nos demais anos devido a inserção de outros componentes como Língua Espanhola e Ensino Religioso. A resposta de GPB de certa maneira reforça a perspectiva defendida por GPT, ou seja, ele afirma que a política do novo Ensino Médio repercute diretamente no ofício dos professores de Arte. A diminuição da carga horária prejudica os docentes e também os educandos.

A partir das respostas dadas pelos participantes a essa questão, podemos inferir que ambos possuem a concepção de que houve uma redução significativa do espaço destinado às Artes no Novo Ensino Médio. Isso reforça a perspectiva defendida no presente estudo de que houve um esvaziamento no campo das humanidades (especialmente no que tange a Arte) e que isso pode ser perigosamente prejudicial para a formação dos educandos.

A próxima questão apresentada aos gestores escolares foi relacionada a maneira como a escola conseguiu (ou não) se organizar para inserir a disciplina de Arte nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. O participante GPT relatou que os itinerários formativos foram organizados por áreas do conhecimento, desta forma o componente de Arte está inserido na Área das Linguagens e suas Tecnologias. Segundo ele, a ideia é que os professores trabalhem de forma interdisciplinar contemplando todos os componentes da área. De acordo com GPT existem muitas potencialidades contempladas no trabalho interdisciplinar dos professores, todavia, também existem desafios principalmente no que diz respeito ao planejamento das atividades e na disponibilidade de tempo para os professores se reunirem.

Já o participante GPB respondeu que a disciplina de Arte perdeu espaço, mas ainda restaram alguns itinerários formativos ou trilhas formativas que servem para compensar a falta da disciplina. Nota-se que em ambas as respostas parece estar relativamente claro dois aspectos. O primeiro está relacionado ao fato de que a Arte como disciplina perdeu espaço, ficando a cargo dos itinerários formativos darem conta de abordar os conteúdos. O segundo aspecto está relacionado a algo preocupante, pois parece estar implícito na fala dos gestores que quais conteúdos e a profundidade que eles serão trabalhados, assim como qual é o espaço efetivo destes nos itinerários não está muito claro, e fica basicamente a cargo dos professores “tentarem dar conta” de inseri-los nesse âmbito.

As duas últimas questões se tratam de questões abertas onde houve muito pouco direcionamento ao que se buscava como resposta. O objetivo esteve em buscar evidências de como os participantes se sentem quanto ao Novo Ensino Médio, assim como abrir a possibilidade de se obterem dados inusitados inclusive no que tange aos objetivos iniciais do estudo. A penúltima questão foi elaborada da seguinte maneira: “Qual a sua percepção sobre o Novo Ensino Médio? Justifique sua resposta”. O participante GPT afirmou que o Novo Ensino Médio é uma proposta bastante diferenciada e que exige muito comprometimento da escola, da gestão, dos professores e dos alunos para ter êxito. Mencionou também que a escola foi pioneira na região na elaboração e implementação do Novo Ensino Médio. A proposta foi pensada e construída por uma comissão de professores de todas as áreas do conhecimento, juntamente com a gestão. Foram estruturados 16 itinerários formativos, sendo ofertados 4 por semestre, um de cada área do conhecimento, de escolha dos alunos. Os itinerários formativos são ofertados no 1º e 2º ano do Ensino Médio. Sobre essa

mesma questão GPB menciona que a proposta do Novo Ensino Médio se trata de um grande projeto teórico, com muitos pontos positivos, mas com problemas estruturais e de recursos materiais e humanos, para um pleno desenvolvimento.

Novamente é possível inferir acerca de uma significativa diferença de percepção em relação à implementação do Novo Ensino Médio por parte do gestor de escola pública e privada. Enquanto o gestor de escola privada afirma que a escola foi protagonista implementando 16 itinerários formativos distintos construídos coletivamente por equipes de professores de diferentes áreas do conhecimento, o gestor de escola pública revela insatisfação, principalmente em relação às condições de implementação da proposta.

Na última questão deixamos um espaço para que os gestores pudessem expressar livremente o que quisessem. Chamamos esse espaço de “Palavra aberta” e nele somente GPT registrou uma resposta. De acordo com a sua resposta a disciplina de Artes, igualmente à disciplina de Educação Física, são disciplinas menosprezadas e tidas como de pouca importância no currículo, mas sabemos que nossos alunos necessitam dessas disciplinas para seu desenvolvimento pleno, não devemos entrar num processo de normalização dessas reduções de carga, pois estaremos prejudicando nossos alunos, além de prejudicar a classe de docentes dessas disciplinas.

Nessa última resposta percebe-se claramente uma preocupação do gestor da escola privada no que tange a marginalização da disciplina de Arte. Mesmo que de acordo com as respostas anteriores a escola do gestor GPT parece ter tido êxito na estruturação e implementação do Novo Ensino Médio, é fundamental destacar que este se mostra preocupado com o panorama da educação brasileira que parece estar dando cada vez menos importância para disciplinas como a de Arte.

O questionário aplicado junto aos professores de Arte foi organizado da mesma forma que o anterior, ou seja, inicialmente haviam questões referentes a faixa etária, sexo e formação de cada participante para na sequência apresentarmos as questões referentes a percepção deles no que tange a disciplina de Arte na perspectiva do Novo Ensino Médio. Analisaremos aqui somente as respostas dadas à segunda parte do questionário, visto que a primeira teve como objetivo principal a caracterização do corpus a ser investigado.

A primeira questão aplicada aos professores de Arte versava sobre a percepção que eles tinham sobre o Novo Ensino Médio. O professor PPT afirma simplesmente que na sua opinião parece se tratar de uma precarização do ensino de ciências,

linguagens e humanidades. Já o professor PPB traz uma resposta um pouco mais elaborada, todavia também tecendo críticas, não tanto em relação a concepção, mas mais fortemente em relação a implementação do Novo Ensino Médio. PPB afirma que a ideia de dar mais liberdade para os alunos escolherem seus caminhos e criarem seu projeto de vida a princípio parece sedutora, porém muitas escolas não têm estrutura ou professores capacitados para oferecer essas opções de forma significativa. O que era para ser uma oportunidade de personalizar o aprendizado pode acabar sendo frustrante, principalmente em escolas públicas, que em muitos casos sofrem com a falta de recursos. Por fim, o professor destacou que essa mudança pode acabar ampliando as desigualdades ao invés de resolvê-las, deixando muitos estudantes sem acesso real à flexibilidade prometida. Outro agravante é a inevitável redução de carga horária de disciplinas importantes para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes.

Posteriormente os professores foram questionados como a Política do Novo Ensino Médio impacta seu trabalho como professor(a) de Arte. Nesse âmbito PPT afirma que impactou com redução na carga horária de sua formação, fazendo com que tenham que se dedicar a trabalhos em áreas que fogem da sua área. PPB coloca que o ensino de Arte foi colocado em segundo plano, já que muitos alunos podem optar por áreas voltadas para o mercado de trabalho. A carga horária reduzida também prejudica muito o desenvolvimento de projetos, limitando as possibilidades de explorar a disciplina de forma mais ampla e significativa. O professor destaca ainda que com menos espaço e valorização, a disciplina pode acabar sendo vista como menos relevante, o que enfraquece o papel fundamental da Arte no desenvolvimento criativo e crítico dos nossos alunos.

A penúltima questão foi a seguinte: Na sua concepção, que elementos seriam imprescindíveis para a disciplina de Arte no Novo Ensino Médio? Justifique sua resposta. Sobre esse ponto, PPT afirma que seria imprescindível a apresentação da Arte como algo essencial para o entendimento do mundo e não se restringir a uma mera linha do tempo eurocêntrica acerca dos períodos da Arte na história. PPB afirma que a disciplina de Arte deve integrar-se a outras áreas do conhecimento, utilizar novas tecnologias e promover projetos artísticos com diferentes áreas do conhecimento para enriquecer o aprendizado e desenvolver habilidades essenciais. Também é necessário valorizar a diversidade cultural e garantir um espaço para a experimentação e processos criativos, focando no desenvolvimento do aluno de forma mais ampla,

apresentando-lhes as diferentes faces da Arte. Além disso, seria muito importante uma formação contínua dos profissionais da área para adaptar o ensino de Arte às novas demandas e realidades.

Assim como foi feito com os gestores escolares, a última questão apresentada aos professores de Arte foi totalmente aberta para que se sentissem livres para expressar as suas ideias. Para essa questão chamada de “Palavra aberta” PPT afirma que por ser uma disciplina frequentemente desvalorizada por docentes e discentes, a Arte acaba ocupando um espaço reduzido na grade curricular, com poucos períodos letivos, os quais ainda são constantemente pressionados ou substituídos por outras disciplinas consideradas mais urgentes ou importantes. PPB destaca que é nítido que a Arte no Novo Ensino Médio enfrenta um de seus maiores desafios, que é reafirmar diariamente sua relevância em um contexto que prioriza áreas mais tecnológicas e voltadas ao mercado de trabalho. Entretanto, como destaca PPB, a Arte é essencial para desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade e sensibilidade cultural, fundamentais na formação integral dos alunos. Desta forma não podemos perder a esperança de que ela assuma novamente seu papel fundamental na Educação Básica, retornando como disciplina obrigatória em todos os níveis de escolaridade. Ela oferece espaço para reflexão e compreensão do mundo sob diferentes perspectivas. Para PPB um dos papéis do professor de Arte é manter a disciplina atraente, conectando-a ao cotidiano e às novas tecnologias, sabendo equilibrar tradição e inovação, para que se possa contribuir de forma efetiva e significativa para a formação integral dos estudantes.

Seguindo a perspectiva de Bardin (2016) seguimos discutindo os dados a partir das categorias de análise definidas por meio da leitura das respostas dadas pelos participantes do estudo para os questionários. As categorias de análise são: (1) precarização do ensino de Arte; (2) contradições entre teoria e prática do Novo Ensino Médio; (3) resistência e reinvenção do ensino de Arte; e (4) desvalorização simbólica das disciplinas artísticas. A seguir, discutimos essas categorias à luz das falas dos participantes e das contribuições teóricas trazidas ao longo do trabalho.

A categoria (1) “precarização do ensino de Arte” foi amplamente apontada pelos entrevistados especialmente no contexto da escola pública. O professor PPB relata que a reforma do Ensino Médio "reduziu a carga horária da minha formação e nos submeteu a trabalhos interdisciplinares que fogem da nossa área de licenciatura". A gestora GPB reforça essa percepção: "a carga horária do componente que faz parte da

Formação Geral Básica foi reduzida, estando presente apenas no primeiro ano do Ensino Médio". Esses depoimentos confirmam o processo de esvaziamento curricular da Arte, conforme apontado por Apple, Frigotto e Enguita (2015), para quem as reformas neoliberais priorizam as competências técnicas e produtivas, em detrimento da formação humanística.

A precarização, segundo Charlot (2019), não é apenas material, mas também simbólica: ao ser considerada supérflua, a disciplina de Arte perde seu valor formativo e emancipador, sendo marginalizada no currículo escolar. Essa condição é agravada pela ausência de políticas públicas que garantam recursos, formação continuada e valorização profissional para os docentes da área, conforme já denunciado por Barbosa (2017) e Iavelberg (2014).

As contradições entre a teoria e a prática do Novo Ensino Médio constituem outra categoria recorrente nas falas. O professor PPB observa que "o Novo Ensino Médio parece interessante no papel, mas na prática deixa muito a desejar", destacando a falta de recursos e estrutura nas escolas públicas. A gestora GPB compartilha avaliação semelhante, afirmando tratar-se de "um grande projeto teórico, com muitos pontos positivos, mas com problemas estruturais e de recursos materiais e humanos".

Tais contradições evidenciam, como analisam Dardot e Laval (2016), a lógica da "nova razão do mundo", em que o discurso da autonomia e do protagonismo estudantil camufla o processo de responsabilização individual e de desresponsabilização do Estado. O resultado, como alertam Nussbaum (2010) e Saviani (2020), é o aprofundamento das desigualdades educacionais e o esvaziamento das disciplinas que promovem o pensamento crítico e a formação integral.

A categoria (3) remete a "resistência e reinvenção do ensino de Arte". Apesar dos desafios, emergem nas falas dos professores sinais de resistência e reinvenção da prática pedagógica em Arte. O professor PPT afirma que "a disciplina de Arte deve integrar-se a outras áreas do conhecimento e garantir um espaço para a experimentação e os processos criativos". Tal posicionamento vai ao encontro de autores como Duarte-Júnior (2001) e Charlot (2019), que veem na Arte uma potência formativa que mobiliza afetos, subjetividades e sentidos de pertencimento.

Essas falas revelam práticas de resistência diante do desmonte curricular e da desvalorização simbólica, apontando para a possibilidade de reinvenção do ensino de Arte mesmo em contextos adversos. Como destaca Barbosa (1995), é justamente na articulação entre conhecimento, expressão e crítica que a Arte pode contribuir para a

emancipação dos sujeitos e para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

A categoria (4) “desvalorização simbólica das disciplinas artísticas” foi identificada especialmente nas falas dos gestores. GPT afirma que "a disciplina de Artes, igualmente à disciplina de Educação Física, são menosprezadas e tidas como de pouca importância no currículo". Essa percepção corrobora as análises de Apple (2005) e Giroux (2019), que discutem a lógica da performatividade no contexto educacional neoliberal, onde apenas o que é quantificável e mensurável é valorizado. A subjetividade e a expressividade, características centrais da Arte, tornam-se invisíveis nesse modelo.

As falas revelam ainda um sentimento de frustração com a marginalização da Arte no currículo, mesmo quando há reconhecimento de sua importância. Essa contradição entre o discurso e a prática reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem a centralidade das humanidades e da Arte na formação escolar, como defendem Konder (1967) e Charlot (2019).

Em síntese, a análise de conteúdo das entrevistas evidencia que o Novo Ensino Médio, embora se apresente como proposta inovadora, tem aprofundado a precarização e a desvalorização do ensino de Arte, especialmente na rede pública. Os relatos dos professores e gestores revelam lacunas significativas nas políticas educacionais, que não garantem condições reais para a efetiva implementação de uma educação artística de qualidade. Ao mesmo tempo, os dados também apontam caminhos de resistência e reinvenção pedagógica, revelando a potência da Arte como dimensão indispensável para a formação crítica e integral dos estudantes brasileiros.

6. A UTOPIA DA ARTE CONTRA A BARBÁRIE: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Vivemos uma época em que o neoliberalismo se infiltra nos sistemas educacionais, convertendo a formação em mero adestramento técnico e substituindo o sujeito por um "empreendedor de si mesmo". A reforma do Novo Ensino Médio no Brasil é uma clara manifestação dessa lógica. Reduzindo a obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Filosofia e Sociologia, o modelo reconfigura a escola como uma plataforma de competências voltadas ao mercado, empurrando para a periferia curricular qualquer saber que não seja imediatamente rentável. Como aponta Charlot (2023), a pedagogia contemporânea é hoje uma bricolagem de sobrevivência, sem um referencial antropológico sólido.

Esse esvaziamento das humanidades implica a recusa da escola como lugar de subjetivação, onde o jovem poderia elaborar seus desejos, suas histórias e suas possibilidades. A escola passa a ser o local de um realismo cínico, onde estudar significa competir. O discurso que resta ao estudante é pragmático e empobrecido: "estude para ter um bom emprego mais tarde" (Charlot, 2023). Ao desmobilizar o simbólico e o utópico, essa pedagogia neoliberal mina o direito à imaginação, ao pensamento crítico e à sensibilidade. Ainda segundo Charlot (2019), o ato de aprender está profundamente ligado ao desejo de dar sentido ao mundo e de situar-se nele. A aprendizagem, portanto, não é apenas uma acumulação de saberes, mas uma mediação simbólica que conecta o sujeito à sua história, ao seu grupo e à cultura mais ampla.

A Arte, nesse cenário, emerge como contracorrente. Longe de ser um ornamento, ela é resistência simbólica e reconstrução do sujeito. Segundo Charlot (2023, p. 6), "o mundo humano é uma síntese objetivada da espécie", e a Arte é precisamente um modo de reentrar nesse mundo através da criação. A estética permite que o sujeito recupere seu lugar no mundo através de formas, cores, sons e gestos que expressam o inefável, o inacabado, o que ainda não é. A Arte é, por essência, a linguagem do possível.

Como linguagem simbólica, a Arte rompe com a hegemonia da performatividade. Em um tempo em que o valor do estudante é medido por índices de rendimento, a Arte reafirma a complexidade da experiência humana. Ela não visa formar "funcionários do futuro", mas sujeitos que interrogam o presente. Segundo Dewey (2010), a Arte é a mais intensa forma de individualização da experiência, ou

seja, é por meio da experiência estética que o aluno pode se perceber como sujeito de mundo e não apenas como executor de tarefas.

Para Charlot (2023), a educação que nega o simbólico e o coletivo dá lugar à barbárie. Essa barbárie não é apenas guerra e violência física, mas também “ciberbarbárie”, expressa no assédio, nas fake news, na degradação da linguagem e na destruição das normas de convivência (Charlot, 2023). A Arte, portanto, é também ética. Ela educa o olhar, a escuta, o corpo. Ela ensina a habitar o mundo com delicadeza e consciência. Como afirmou Paulo Freire, “ensinar exige estética e ética” (Freire, 2019, p. 18).

A escola, ao abrir espaço para a Arte, abre espaço para a humanização. Não se trata apenas de oferecer “aulas de desenho” ou “teatro extracurricular”, mas de colocar o estético no centro da formação. Isso exige dos professores uma atitude crítica diante do modelo educacional vigente e uma disposição para trabalhar com as tensões entre desejo e norma, uma tensão que Charlot considera central na pedagogia (Charlot, 2023). Educar, segundo ele, é regular o desejo sem negá-lo, é dar forma à potência.

Esse trabalho do professor de Arte deve, então, ir além das técnicas de pintura ou escultura. Ele precisa compreender que está lidando com formas de linguagem e de existência, com a criação de mundos possíveis. Quando Charlot (2019) afirma que “o ser humano é uma aventura”, ele nos chama à responsabilidade de fazer da escola um lugar onde essa aventura possa se desenrolar com liberdade, consciência e imaginação. O ensino da Arte deve permitir que o aluno não apenas represente o mundo, mas que o reinvente, que o diga de outro modo, que o reconfigure a partir da sua subjetividade. Essa reinvenção é um ato político, pois rompe com os discursos hegemônicos que reduzem a juventude à mão de obra futura ou a “recursos humanos” para alimentar a economia globalizada.

A Arte é um modo de reencantar a experiência educativa. Ela permite que a escola se reconecte ao que há de mais essencial: o desejo de compreender, de expressar, de pertencer, de intervir. A educação estética pode e deve se transformar em uma pedagogia do sensível, em que a escuta ativa, o olhar demorado e o gesto criativo são valorizados como experiências de conhecimento. Como alerta Charlot (2023, p. 7), “a legitimação do desejo produziu efeitos ambivalentes”, pois se por um lado libertou os sujeitos de certas opressões morais, por outro os deixou à deriva, sem referências sólidas. A Arte pode funcionar como ponto de ancoragem simbólica, como matriz de sentido que dá contorno ao desejo, e não como simples exaltação da

vontade individual. Ela ensina que o desejo, para ser produtivo, precisa de forma, de ritmo, de limites, precisa de ética.

A Arte, nesse sentido mais profundo, assume uma função simbólica essencial: ela não apenas expressa, mas reúne, agrega, produz coesão entre os sujeitos. No resgate da etimologia grega, pode-se dizer que ela atua como “*sýmbolon*”, aquilo que une, que costura, que cria pertencimento e sentido comum. Em contrapartida, o neoliberalismo opera como seu oposto simbólico: um verdadeiro “*diábolon*”⁸, isto é, aquilo que separa, fragmenta, introduz a cisão no tecido social. Essa dinâmica é mais do que alegórica: é estrutural. A lógica da concorrência permanente, da vigilância sobre o outro e da incessante comparação transforma cada indivíduo em ameaça e cada relação em disputa. O neoliberalismo, nesse sentido, é profundamente “*diabólico*”, não no sentido moralizante, mas no ético-político: ele esgarça as relações humanas, rompe os laços de solidariedade e fragiliza o que autores como Dardot e Laval chamam de produção do comum (Dardot e Laval, 2016). A utopia, na perspectiva freireana, não é fuga, mas alavanca de engajamento com a realidade. Para Peroza e Schiffer (2008), pensar utopicamente é desnaturalizar a lógica dominante, é produzir o “*ser mais*” frente às forças que nos querem submetidos ao “*menos*”. O pensamento indígena, como nos lembra Krenak (2019), também insiste na urgência de preservar esse mundo comum, esse território simbólico e afetivo onde a vida pode florescer em comunidade, e não em trincheiras.

Dessa maneira, a Arte recupera seu papel ancestral de formação humana, papel esse que foi sendo desvalorizado por uma escola cada vez mais instrumentalizada. Como afirma Gullar (2004), a Arte existe porque a vida não basta, ela é o excesso, o transbordamento, o que escapa à lógica utilitarista da sociedade de consumo. Inserir a Arte no currículo, portanto, não é um luxo, mas uma necessidade urgente. É a única forma de oferecer aos jovens uma educação que não os mutila em nome da eficácia, mas que os fortalece para habitarem um mundo plural, contraditório e, sobretudo,

⁸ O termo *sýmbolon* tem origem no grego clássico *symbolon*, composto por *syn* (“junto”) e *ballein* (“lançar”), o que pode ser traduzido literalmente como “atirar junto”. Originalmente, fazia referência a um objeto partido ao meio e compartilhado entre duas pessoas como prova de um pacto ou relação: cada um guardava uma metade, e o reencontro das partes confirmava a identidade e a confiança. Por isso, o símbolo é aquilo que une, agrega, costura e cria pertencimento. Por oposição direta, surge o termo *diábolon*, de *dia* (“através”, “para longe”) e *ballein* (“lançar”), dando origem à palavra *diábolos*, que passou ao latim como *diabolus*, significando aquele que divide, rompe, separa, rasga, difama — ou seja, o “acusador” ou “adversário”. Assim, a oposição entre *sýmbolon* e *diábolon* não é apenas linguística, mas profundamente simbólica e política: enquanto o símbolo constrói comunhão e coesão, o “*diabólico*” fragmenta, desagrega e promove a competição e o isolamento. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/>.

inacabado. O professor de Arte que compreende isso se transforma em mediador de experiências estéticas que podem alterar, de forma radical, a trajetória de vida de seus alunos.

Essa perspectiva exige também um olhar mais atento para o que se convencionou chamar de disciplinas das humanidades. Filosofia, literatura, história e sociologia compartilham com a Arte o compromisso com a formação do espírito crítico e da sensibilidade ética. Não por acaso, são essas as disciplinas constantemente atacadas em contextos autoritários e neoliberais. Como destaca Saviani (2008), o projeto neoliberal pretende reduzir a educação à sua função de ajustamento do trabalhador às novas condições do mercado. Ao promover um currículo voltado para a empregabilidade, essas reformas esvaziam o caráter emancipador da educação. Retirar as humanidades do centro da formação é um gesto que visa amputar a capacidade do sujeito de refletir sobre sua condição histórica, social e existencial.

A utopia que Charlot (2023) propõe (uma utopia antropológica), é inseparável dessas disciplinas. Porque se trata de pensar o que é o humano, e isso não pode ser respondido apenas pelas neurociências ou pelas competências técnicas. Trata-se de imaginar o humano como projeto, como abertura ao outro, como compromisso com o mundo. Charlot (2023, p. 5) critica duramente a visão contemporânea de que “o ser humano é um ponto de interseção entre redes neurais e redes cibernéticas”. Para ele, esse reducionismo desumaniza, transforma o estudante em máquina de performance, incapaz de elaborar afetos, frustrações e sonhos. A Arte e as humanidades, ao contrário, trabalham com a densidade da experiência, com suas ambiguidades e complexidades, oferecendo ao aluno ferramentas para compreender-se e transformar-se.

Uma escola que valoriza essas dimensões não precisa abrir mão da excelência acadêmica, mas precisa, sim, redefinir o que entende por excelência. A excelência não pode ser a reprodução das normas do mercado, mas a capacidade de criar alternativas, de sustentar perguntas, de elaborar sentidos. Isso exige, como propõe Freire (2019), uma pedagogia da pergunta, e não uma pedagogia da resposta pronta. A Arte, ao não oferecer soluções definitivas, mas abrir caminhos para a criação, ensina os alunos a lidar com a incerteza, com a dúvida, com a pluralidade. Essa aprendizagem é, talvez, a mais urgente no mundo atual, marcada pela polarização, pela intolerância e pela velocidade.

Ao propor uma educação centrada no ser humano como aventura, Charlot (2023) nos convoca a pensar a pedagogia não como técnica, mas como ética da relação. Essa

relação precisa ser tecida por símbolos, histórias, imagens, sons, tudo aquilo que a Arte oferece com generosidade. O professor, nesse cenário, não é apenas transmissor de saberes, mas um guia sensível que convida seus alunos a explorar os territórios desconhecidos da imaginação e da sensibilidade. Ele não teme o erro, o imprevisto, a dúvida, porque sabe que é justamente nesses lugares que o aprendizado mais profundo acontece. Nas experiências educativas mais potentes e transformadoras, é comum encontrar a Arte como catalisadora de movimento: movimento físico, simbólico, afetivo e coletivo. Diferente do modelo tradicional de ensino, que frequentemente reprime o corpo e fragmenta o sujeito entre razão e obediência, as práticas artísticas oferecem um campo de mobilização integral. Essa lógica da repressão do corpo tem raízes profundas na pedagogia tradicional, que, como lembra Charlot (2013), sustentava-se na oposição entre espírito e corpo, associando este último ao desejo, à emoção e, portanto, ao erro. A Arte, nesse contexto, era vista como suspeita, cúmplice do sensível, e por isso muitas vezes mantida à margem da experiência escolar. Elas envolvem a escuta, o gesto, o olhar, a voz. Convidam o corpo a participar do processo de aprendizagem, não apenas como recipiente passivo, mas como presença ativa que sente, reage, propõe. Isso é o que Charlot (2019) chama de mobilização do sujeito, a ativação do desejo, do sentido e da implicação pessoal no ato de aprender.

A Arte, ao mesmo tempo em que disciplina o corpo no rigor da forma, liberta-o da paralisia mecânica, trazendo uma disciplina corporal diferente da ordem imposta pela escolarização tradicional. Ela educa o corpo para criar, para comunicar, para se afetar. E é essa mobilização, esse “chamado ao sujeito inteiro”, que pode tirar a escola do marasmo em que tantas vezes se encontra: entre alunos que não encontram sentido e professores que, muitas vezes, também se veem esvaziados de propósito. Como destaca o próprio Charlot (2013), enquanto a Arte mobiliza formas, cores, gestos, movimentos, cenários, a educação, pelo menos no seu modo ocidental escolar, racionaliza e explicita. Essa tensão entre expressividade e racionalização não precisa ser eliminada, ela pode ser o próprio motor de um diálogo transformador entre Arte, educação e escola. Reconhecer essas diferenças é o primeiro passo para reinventar a prática educativa com base em linguagens que não reduzam o humano a desempenho.

O desafio está em romper com a estrutura escolar rigidamente compartimentada, onde o conhecimento é dividido em disciplinas estanques, e a Arte aparece como um apêndice, um espaço de “descompressão” ou “alívio”. Pelo contrário, ela deve ser tratada como centro propulsor da experiência educativa, uma linguagem que costura

conteúdos, atravessa áreas e conecta o saber ao sentir. Em diálogo com as humanidades, a Arte possibilita que o estudante experimente o mundo sob outras perspectivas, desnaturalize o presente e projete futuros alternativos. Essa capacidade de imaginar futuros, que o neoliberalismo tenta sufocar em nome da eficiência, é essencial à sobrevivência do humano, a esperança é um impulso que pertence à essência do homem (Bloch, 2005).

Num mundo marcado por catástrofes ecológicas, desigualdades extremas e discursos de ódio, oferecer aos jovens apenas a promessa de um bom emprego é não apenas pobre, é cruel. A Arte permite sonhar um outro mundo, e mais: permite sonhá-lo juntos, de forma coletiva, compartilhada. O espaço da sala de aula pode se tornar um ateliê simbólico onde se experimentam novas formas de ser, de viver e de sentir. Essa experimentação não se opõe ao rigor, mas o amplia: como em um ensaio artístico, o erro deixa de ser fracasso e passa a ser parte do processo criativo. Isso contrasta com o modelo de avaliação quantitativa que domina o Novo Ensino Médio, que mede apenas o resultado e não considera o percurso. Charlot (2023, p. 3) destaca que “Precisamos hoje de uma pedagogia contemporânea conquistadora, que seja o lado pedagógico de um movimento social e político mais amplo para enfrentar a barbárie”, e de propor alternativas. Ainda segundo Charlot (2019) a escola nunca é neutra: ela é um espaço simbólico onde diferentes projetos de sociedade entram em conflito. Escolher entre educação ou barbárie significa decidir se a escola será um lugar de emancipação ou de submissão ao mercado.

A Arte também tem o poder de reconstituir a comunidade escolar como espaço de afeto e pertencimento. Em contextos de alta vulnerabilidade social, como os enfrentados por muitas escolas públicas brasileiras, o trabalho com linguagem simbólica pode oferecer aos estudantes um local de expressão onde a violência vivida fora dos muros da escola possa ser ressignificada. Projetos de muralismo, teatro do oprimido, cineclubes e oficinas de música popular têm demonstrado que a Arte é uma aliada potente na construção de vínculos e no fortalecimento da autoestima estudantil. Segundo Gohn (2018), a participação em práticas culturais tem efeitos diretos na formação da cidadania e na valorização das identidades juvenis.

Essas práticas demandam professores engajados com uma concepção crítica e libertadora da educação. Não basta dominar conteúdos técnicos: é necessário ter sensibilidade política, abertura ao diálogo e coragem para enfrentar os modelos hegemônicos. Charlot (2019) argumenta que a pedagogia precisa estar articulada a um

movimento social e político mais amplo para enfrentar a barbárie. Isso significa que a ação pedagógica é indissociável da ação ética. O professor de Arte não é neutro: ele atua num campo de disputas, onde seus gestos, suas escolhas estéticas e suas propostas metodológicas carregam posicionamentos sobre o mundo e sobre o que se considera importante ensinar.

Esses professores, muitas vezes marginalizados no currículo e nas políticas públicas, têm um papel central na reconstrução da escola como território de vida e criação. Eles podem (e devem) reivindicar sua prática como ato de resistência, como campo de produção de subjetividades emancipadas. A formação docente, nesse contexto, precisa incluir discussões filosóficas e antropológicas sobre o papel da Arte, o lugar do humano e a construção do sentido. Não se trata de formar “facilitadores criativos”, mas de formar intelectuais sensíveis, capazes de enfrentar e entender os desafios do mundo contemporâneo, além de encontrar sentido para a vida.

A escola que queremos (uma escola utópica no sentido mais radical e necessário do termo), não será construída apenas com reformas curriculares. Ela exige outra ética, outro tempo, outra relação com o saber e com os sujeitos. E exige também coragem para romper com a lógica meritocrática, que transforma cada aluno em concorrente e cada professor em executor de metas. A Arte, ao operar pela via do simbólico, do sensível e do comum, é capaz de abrir essas brechas. Ela não resolve os problemas da escola, mas aponta caminhos, oferece perguntas, suscita encontros.

Esse caminho não é simples, nem rápido. Requer enfrentamento político, investimento público, valorização docente e, acima de tudo, confiança no potencial transformador da educação. Como escreveu Freire (1980, p. 39), quando destaca que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. E esse mundo, para ser habitável, precisa ser também sonhado. A Arte, como forma privilegiada de sonho e de crítica, pode então cumprir seu papel mais nobre: devolver ao humano sua densidade, sua beleza, sua utopia.

Concluir esse percurso é reafirmar que a Arte, em tempos de avanço do neoliberalismo na educação, não é mero adereço, mas resistência ativa. Ao propor que “o homem é uma aventura”, Charlot (2023) nos obriga a recolocar o ser humano no centro da reflexão pedagógica, não como essência natural ou dado biológico, mas como processo histórico, como construção biocultural marcada pelo desejo, pela linguagem e pela alteridade. A Arte, nesse cenário, se revela a linguagem mais potente para acolher essa aventura: ela não diz o que o humano é, mas o que ele pode ser.

Quando a escola renuncia à Arte e às humanidades, ela não apenas mutila o currículo, ela mutila o sujeito. Torna-o funcional, treinável, mas impotente para imaginar mundos novos, para resistir à barbárie simbólica e afetiva que o neoliberalismo impõe. Como afirma Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, é uma racionalidade que transforma os sujeitos em empresas de si mesmos. A educação, reduzida a instrumento de competitividade, abandona seu papel de mediação cultural e política. Por isso, recuperar a centralidade da Arte é subverter essa racionalidade, é recusar que o valor da escola se limite a índices, rankings e avaliações de desempenho.

Uma pedagogia inspirada na utopia antropológica de Charlot (2023) deve, portanto, recuperar o sensível, o poético, o coletivo. Deve compreender que formar o humano é também dar a ele direito à palavra, ao símbolo, ao sonho. Isso significa lutar contra os dispositivos de exclusão (seja avaliações de larga escala, a meritocracia ou a segregação curricular) e afirmar que a educação é um processo coletivo, histórico e, sobretudo, político. Como nos lembra Santos (2021), que sem utopia, não há educação emancipatória, e sem educação emancipatória, não há futuro.

É tempo de reimaginar a escola, não como fábrica de competências, mas como espaço vivo de criação, de pensamento e de humanidade. Que possamos romper com a lógica que transforma a escola em linha de montagem, onde o aluno é preparado para se ajustar a um sistema que o silencia, o fragmenta e o esvazia. Que sejamos capazes de transformar as salas de aula em territórios simbólicos onde a Arte, a Filosofia, a Literatura, a História e todas as expressões das humanidades sejam tratadas como essenciais e não como adereços.

Defender essas áreas do conhecimento é lutar contra a barbárie silenciosa que reduz a vida ao consumo e a educação à performance. É afirmar que formar-se não é apenas aprender a competir, mas a cooperar, a criar, a compreender o outro, a buscar sentido. Que possamos insistir em ensinar não para o mercado, mas para a vida; não para o lucro, mas para o comum; não para a obediência, mas para a autonomia crítica. A verdadeira excelência educacional não se mede por testes padronizados, mas pela capacidade de um sujeito de narrar sua história, imaginar o inédito, sentir com profundidade e transformar com coragem a realidade à sua volta.

A escola que se alinha à Arte é aquela que acolhe o inacabado, o contraditório, o poético. É uma escola que se permite escutar o que ainda não tem nome, que valoriza o silêncio como tempo de elaboração, e que respeita os ritmos múltiplos da

aprendizagem. Essa escola aposta em um outro tempo: o tempo da formação humana, e em outro horizonte, o da dignidade, da justiça, da cooperação, do sentir. Charlot (2013) também propõe que, se houver disposição para rever a relação entre Arte e educação, é possível encontrar convergências fecundas, especialmente nas abordagens contemporâneas, onde ambas enfrentam o desafio de lidar com a fragmentação do sentido e com a urgência de resgatar a sensibilidade como forma legítima de conhecimento.

E que, por meio da Arte, cada sujeito possa finalmente dizer: “existio com potência, sinto com inteireza, crio com liberdade. Eu sonho e, portanto, me transformo. Eu sou parte desta aventura que é ser humano, e recuso qualquer educação que me negue esse direito”. Que a Arte nos devolva o verbo, o gesto e o mundo. Que ela nos ensine a reinventar a escola, a sociedade e, sobretudo, a nós mesmos. Porque enquanto houver Arte, haverá também esperança. E onde há esperança, há espaço para utopia: não como ilusão, mas como construção radical do possível. Como afirma Freire (2020, p. 72), “a esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica”. Já Charlot reforça que (2019, p. 24) “a educação pode ser um dos instrumentos mais poderosos para enfrentar a barbárie, desde que se pense a partir do humano”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de fazer um fechamento para este estudo, julgamos pertinente retomar alguns aspectos referentes aos caminhos teóricos e metodológicos, para posteriormente fazer os apontamentos inerentes aos principais achados da pesquisa, destacando suas potencialidades, fragilidades e possibilidades de estudos futuros. Nesse sentido, destacamos que será dada maior ênfase nos achados da pesquisa que possam trazer contribuições e possíveis respostas ao questionamento central desta dissertação de mestrado.

Ao longo deste estudo, partimos da seguinte problemática investigativa: como a Política Pública Educacional do Novo Ensino Médio repercute no ofício docente, na disciplina de Arte? O objetivo principal do estudo foi examinar as políticas públicas de ensino de Arte e a influência do neoliberalismo no Novo Ensino Médio, analisando as repercussões dessas mudanças no trabalho dos professores de Arte. Essa inquietação conduziu à formulação do objetivo central da pesquisa: compreender os impactos das reformas educacionais recentes sobre o ensino de Arte na Educação Básica, analisando como tais mudanças afetam a identidade, autonomia e práticas do professor de Arte.

Ao concluir esta pesquisa, torna-se oportuno revisitar os caminhos metodológicos e teóricos percorridos, para então refletir sobre os principais resultados alcançados, suas contribuições, fragilidades e possíveis desdobramentos para futuras investigações. O percurso teórico-empírico desenvolvido permitiu constatar que as diretrizes do Novo Ensino Médio, sustentadas por uma retórica de flexibilização e modernização curricular, têm, de fato, aprofundado a desvalorização das áreas não consideradas estratégicas ao mercado, como é o caso da Arte. Sob influência da racionalidade neoliberal, percebe-se o deslocamento da formação integral para uma formação instrumental, voltada ao desempenho técnico e à empregabilidade.

Os dados coletados com professores e gestores evidenciam que os profissionais da área de Arte enfrentam desafios complexos: de um lado, a diminuição de sua presença curricular e, de outro, a precarização das condições de trabalho, expressa em jornadas reduzidas, falta de reconhecimento e escassez de recursos pedagógicos. Tais aspectos comprometem não apenas o exercício profissional, mas também o bem-estar subjetivo e a motivação dos docentes.

A interlocução com autores como Saviani (2020), Apple (2005), Dardot e Laval (2016) foi essencial para compreender que tais dinâmicas fazem parte de um projeto político

mais amplo, no qual a educação pública é reconfigurada à imagem de princípios empresariais. Nesse modelo, a Arte vai sendo desconsiderada como saber crítico e humanizador, sendo reduzida, quando muito, a uma atividade acessória.

Entre os principais aportes deste trabalho, destaca-se a análise crítica dos efeitos da reforma sobre a formação estética e cultural dos estudantes, e sobre as condições de atuação docente. Reafirma-se a necessidade de reposicionar a Arte como direito educacional e como campo de conhecimento indispensável à formação plena do sujeito. Isso exige políticas que valorizem as humanidades e resistam à lógica de mercado que vem moldando o currículo.

Destacamos que é necessário que se reconheçam os limites e fragilidades do estudo. Nesse sentido, destacamos que o número reduzido de participantes e o recorte geográfico delimitado não permitem generalizações. Trata-se de uma política recente, cujos impactos de longo prazo só poderão ser avaliados no decorrer de mais tempo e com diferentes estratégias. Outra questão a ser levantada como limite é a tendência histórica de o Ensino Médio modificar significativamente a concepção de acordo com as convergências políticas e sociais de cada época. Destacamos esses elementos principalmente pelo fato de que o Novo Ensino Médio tal como foi instaurado inicialmente atualmente já foi revogado.

A principal contribuição deste estudo reside no fato de que o debate sobre a centralidade da Arte na escola pública precisa ser ampliado e permanentemente tensionado. Em tempos de retrocesso e mercantilização da educação, a resistência crítica dos educadores e pesquisadores(as) torna-se cada vez mais necessária. Que este trabalho possa se somar a tantas outras vozes que defendem uma escola viva, criativa, plural e comprometida com a formação humana integral e crítica.

Destacamos ainda a necessidade de se realizarem mais estudos nessa área, dando voz a defesa de uma educação que valorize as diferentes formas de conhecimento humano. Dentre os possíveis estudos futuros poderia-se explorar com mais profundidade as possíveis contribuições das Artes no enfrentamento do cenário contemporâneo, profundamente marcado pela lógica neoliberal, que, ao transformar a educação em mercadoria, reconfigura subjetividades e impõe uma racionalidade concorrencial às instituições escolares (Dardot e Laval, 2016). Essa lógica, como argumenta Laval (2019), não apenas mercantiliza o saber, mas também converte a escola em um espaço de gestão empresarial, no qual o valor cultural e crítico do conhecimento cede lugar à sua utilidade produtiva. Também indicamos a possibilidade

de se expandir a pesquisa nessa área para estudos de reforma curricular em Arte, desenvolvimento de produtos educacionais que possam contribuir para implementação de atividades mais significativas, emancipatórias e sensíveis às realidades das juventudes nas escolas. Tais investidas poderiam ainda dialogar com formas de resistência à "nova razão do mundo", propondo práticas educativas que tensionam a normatividade neoliberal e afirmam o comum como horizonte ético-político da formação (Dardot e Laval, 2016).

8. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia A. DOURADO, Luiz F. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 jul. 2025.
- ALVES, Luiz A. República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. *Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto*, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 165-180. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- APPLE, Michael W. *Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, Michael W.; FRIGOTTO, Gaudêncio; ENGUITA, Mariano Fernandez. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Compilação de: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. Os desafios da educação na pandemia política: que desafios pedagógicos, em que tempos políticos? *Cenas Educacionais*, v. 4, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11878>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais, In: *Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Cassio Fernando et al. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BARBOSA, Ana M. T. B. *A imagem no ensino da Arte*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana M. T. B. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, p. 9-17, jul. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71713>. Acesso em: 02 jul. 2025.
- BARBOSA, Ana M. T. B. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2016.
- BARBOSA, Ana M. T. B. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. PÓS: *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, Belo Horizonte, p. 9-16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15702>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- BARBOSA, Ana. M. T. B. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19-39, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BARBOSA, Ana M. T. B.; COUTINHO, Rejane G. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: Rede de São Paulo de Formação Docente. UNESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em 04 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Educação e sociedade no Brasil após 1930*. São Paulo, SP: Edusp, 2009. Acesso em: 04 jul. 2025.

BELLENZIER, Caroline S. A participação dos estudantes no processo de construção do referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando? *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade de Passo Fundo, 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLUCCI, Ana. B. F.; VALENZOLA, Juliana; COLETTI, Carla. M. N. O Ensino da Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revistas Publicadas FIJ*, v. 3, n. 1, p. 100–113, 2020. Disponível em: <https://portal.fundacaojau.edu.br:4433/journal/index.php/revistasanteriores/article/view/238>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BOTH, Sérgio J. República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889–1930). 222 f. *Tese (Doutorado em Educação)* – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13646/1/Sergio%20Jose.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BRANCO, Emerson. P. et al. *A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. *Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus*. Adoutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023*. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação (Conae) – edição 2024. Legislação Federal, 11 set. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11697.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

_____. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre o Ensino Superior no Brasil e institui o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

_____. *Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930*. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União: Seção 1, 18 nov. 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 jul. 2025.

_____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Censo Escolar 2006. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_2006.pdf. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *INEP. Censo Escolar 2023*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *INEP. Censo Escolar 2024*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Dados populacionais 2022–2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2022, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/lei-15-10-1827-lei-do-ensino-de-primeiras-letras>. Acesso em: 21 jun. 2025.

_____. *Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jan. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

_____. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

_____. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2025.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho, e revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Presidência da República. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 4 jul. 2025.

_____. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 jul. 2025.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 126p. 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em 04 jul. 2025.

_____. *Secretaria da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 04 jul. 2025.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, Edvaldo N. O componente curricular Arte nos livros didáticos do novo Ensino Médio: uma análise da abordagem nos livros de Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 21, 8 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/21/o-componente-curricular-arte-nos-livros-didaticos-do-novo-ensino-medio-uma-analise-da-abordagem-nos-livros-de-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias>. Acesso em 21 jun. 2025.

CARVALHO, Gabriela S. de. A educação no Brasil: processo histórico e inserção do psicólogo escolar. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, n. 195, 04 jun. 2020. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-no-brasil-processo-historico-e-insercao-do-psicologo-escolar>. Acesso em: 21 jun. 2025.

CASSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CENTENARO, Junior B. Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC. 2019. 135 f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Ensino Médio: história, memória e lutas sociais. In: FRIGOTTO, *Gaudêncio (org.). Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDIOLLI, Marcos A. *Sistema de ensino e políticas educacionais no Brasil*. Curitiba: Ibpex, 2011.

CUNHA, Célio da; DAMASCO, Denise G.; VASCONCELOS, Nelson A. The education system of Brazil: historical context and challenges to federative equity. In: JORNITZ, Simone; AMARAL, Marcelo P. (ed.). *The education systems of the Americas*. Cham: Springer, 2020.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Educação e Artes cênicas: interfaces contemporâneas*. São Paulo: Autêntica, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea*. Tradução de Pedro de Souza. São Paulo: Cortez, 2019.

CHARLOT, Bernard. O ser humano é uma aventura: por uma antropopedagogia contemporânea. *Revista Internacional Educon*, v. 4, n. 1, e23041001, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://grupoeucon.com/revista>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em: 4 jul. 2025.

DARIUS, Rebeca. P. P.; DARIUS, Fábio. A. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32–41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11248>. Acesso em: 4 jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE-JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

EXTRA CLASSE. Novo Plano Nacional de Educação será pauta prioritária do Senado em 2025. *Extra Classe*, Porto Alegre, 4 fev. 2025a. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2025/02/novo-plano-nacional-de-educacao-sera-pauta-prioritaria-do-senado-em-2025>.

FARIA-FILHO, Luciano M. de; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19–34, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FALLEIROS, Vicente de P. O Serviço Social no cotidiano: fios e desafios. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 120. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/XrdJnS7BXrFDxY4V3mG6yqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 jul. 2025.

FÁVERO, Altair; TONIETO Carina; CONSÁLTER, Evandro, (org.). *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo*. Curitiba: CRV; 2020.

FELIPPE, José N. de O. et al. Ensino integral e profissionalizante: a colonização do currículo pela lógica empresarial e os impasses à educação emancipadora sob a perspectiva Marxista. *Revista observatório de la economia latino-americana*, Curitiba, v.23, n.6, p. 01-47. 2025. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/download/10373/6540/25137>. Acesso em 04 jul. 2025.

FERREIRA, Ana P. Formação docente em Arte: desafios e perspectivas na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação Artística*, v. 12, n. 2, p. 45–62, 2022.

FERREIRA, Ana E. C. S.; CARVALHO, Carlos H. de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889–1930)*. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 38, n. 2, p. 109–120, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303345372002.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FISCH, Carolina Betioli Ribeiro. *A epistemologia do ensino da Arte frente aos parâmetros curriculares nacionais: confluências e oposições conceituais*. Olhar de professor. V. 9, n. 1. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. p. 159-182, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1459/1104>. Acesso em 04 jul. 2025.

FURLAN, Elisangela. *O ensino de educação artística durante a ditadura civil militar brasileira: impactos da legislação educacional*. Cascavel: Unioeste, 2015. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3530>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas*. Trabalho Necessário, v. 13, n. 20, jun. 2018. p. 206-233. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>>. Acesso em: 02 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os institutos federais e sua identidade. *Profiscientia*, n. 18, p. e20240001, 2024. Disponível em: <https://profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/profiscientia/article/view/182..> Acesso em: 4 jul. 2025.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação. *Educação e Realidade*. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754/40691>. Acesso em 04. Jul. 2025.

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

GENTILI, Pablo; VILLASANTE, Tomás R.; ARROYO, Miguel G.; FRANCO, Maria Ciavatta; NOSELLA, Paolo; KUENZER, Acácia; TIRIBA, Lia Vargas. *Educação e crise do trabalho*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2019.

GOHN, Maria da G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2018.

GULLAR, Ferreira. *Argumentação contra a morte da Arte*. São Paulo: Editora Revan, 2004.

GREENE, Maxine. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: histórias e implicações*. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IABELBERG, Rosa. O ensino de Arte na educação brasileira. *Revista USP*, São Paulo, Brasil, n. 100, 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/76165..> Acesso em: 4 jul. 2025.

JACOMELI, Maria. R. M. *PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas: Alínea, 2007.

JÚNIOR, Amarílio F.; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1999. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308/1047>. Acesso em 21 de jun. 2025.

KONDER, Leandro. *Os Marxistas e a Arte: Breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em 04 jul. 2025.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da Fábrica*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.21, n.70, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357006_O_Ensino_Medio_agora_e_para_a_vida_entre_o_pretendido_o_dito_e_o_feito. Acesso em 04 jul. 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso em 04 jul. 2025.

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

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. *Educação Democrática: a revolução escolar iminente*. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LEAL, Mauro L.; LEAL, Julie C. D. O homem, lobo do próprio homem: diálogos entre Hobbes e Chalámov. *Revista Opinião Filosófica*, v. 8, n. 2, p. 506–532, 2018. Disponível em: <https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/818>. Acesso em: 4 jul. 2025.

LIMA, Marcelo; MACIEL Samanta. L. *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*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2025.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 04 jul. 2025.

MARQUES, Walter R.; SILVA, Vânia P.; SOUSA, Ângela R. C. N. de. A polivalência como banalização da educação no ensino de Arte e políticas públicas: como ser 4 sendo 1?. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 29822–29841, mar. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/29822>. . Acesso em: 1 jul. 2025.

MARTINS, Mirian C. *Ensino de Arte: fragmentos e totalidades*. Campinas: Papirus, 2011.

MELO, Cristiane S.; MACHADO, Maria C. G. Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 34, p. 294–305, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639594/7163/10158>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINTO, Lalo W. MEC-USAID. In: *HISTEDBR – Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MOTTA, Ivan D.; KOEHLER, Rodrigo Oskar Leopoldino. A Constituição Federal de 1988 e o direito à educação. *Revista Jurídica Cesumar – Mestrado*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 49–74, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/download/2268/1641/>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 2009.

NETO, Alexandre S.; STRIEDER, Dulce M.; SILVA, André C. da. *A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII*. *Tendências Pedagógicas*, n. 33, p. 117–126, 2019. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.009>. Acesso em: 1 jul. 2025.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

O GLOBO. *Censo Escolar: Educação de Jovens e Adultos perde 198 mil alunos e atinge o menor patamar de matrículas da história*. 09 abr. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2025/04/09/censo-escolar-educacao-de-jovens-e-adultos-perde-198-mil-alunos-e-atinge-o-menor-patamar-de-matriculas-da-historia.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2025.

OLIVEIRA, Elizabeth de S.; LUCINI, Marizete. O homem republicano ideal: ensino das “coisas brasileiras”, valores úteis e seus aspectos colonizadores. *Journal of Research and Knowledge Spreading*. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/download/12428/8582>. Acesso em: 21 jun. 2025.

OPPITZ, Paola de F. Aula de Arte sem professor de Arte: apontamentos de uma realidade gaúcha. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 136–145, 2017. Disponível em:

<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/11651>. Acesso em: 3 jul. 2025.

ORTEGA, Daiani V.; MILITÃO, Silvio C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. *Revista Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334>. Acesso em: 3 jul. 2025.

PAIVA, Wilson A. de. Os jesuítas e a formação educacional do povo brasileiro. *Caderno Educação FaE/UFPel*, Pelotas (21): 35 - 49, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1464/19436>. Acesso em 04 jul. 2025.

PENNA, Maura. *Educação musical e políticas públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2014.

PEROZA, Juliano; SCHIFFER, Mônica B. Paulo Freire: utopia, educação e emancipação. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. *Acervo Educador Paulo Freire*, 2008. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/25b68af3-7d80-43f9-aba0-ea268ac2ee79>. Acesso em: 4 jul. 2025.

ROCHA, Solange U. Polivalência e precarização no ensino de Arte: reflexões sobre políticas educacionais no Brasil. *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 29, n. 59, p. 81-97, 2020.

RAMOS, Marcos A. *Formação de professores de Arte: polivalência, fragmentação e desafios da licenciatura*. Educação e Linguagem, v. 22, n. 1, p. 77–95, 2019.

RODRIGUES, Wallace. Considerações sobre as Artes no Ensino Médio após a Lei 13.415/2017. *Revista Didática Sistêmica*, v. 21, n. 2, p. 73–82, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/9779>. Acesso em: 4 jul. 2025.

SAMPAIO, Maralize G. S.; SILVA, Andréa V. M. da. *Ensino Médio no Brasil: uma análise histórica e prospectiva*. Revista latino-americana de estudos científico - RELAEC, v. 5, n. 25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/44423>. Acesso em: 4 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Autêntica, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=194266>. Acesso em 04 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação E Saúde*, v. 6 n. 2, 213–232, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkxRZdYczChk9qcxCdNFG>. Acesso em 04 jul. 2025.

- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 24. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*, 11ª ed. São Paulo, Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- SILVA, Tomaz. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, Pablo. A. A.; SILVA, Tomas. T. da (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes: 1995. p. 9-30.
- SOUZA, Maria J. P.; SOUZA, Nádia A. de. Dificuldades para o ensino de Artes: o que dizem os professores. Anais IV CONEDU. Campina Grande: *Realize Editora*, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36475>>. Acesso em: 04 jul. 2025.
- SCHWARTZ, Barry. *O paradoxo das escolhas: porque mais é menos*. Editora A Girafa. 2004. Disponível em: <https://www.shabanali.com/upload/poc.pdf>. Acesso em 04 jul. 2025.
- RAMOS, Marise N. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em 04 jul. 2025.
- ROCHA, Juliano G.; SOUSA, Gabriela M. de. A educação no Brasil na onda das transformações dos séculos XIX e XX: reflexões sobre a modernidade e a modernização. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí-GO, v. 16, n. 2, p. 01–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/58025>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- VIANA, Marina P. dos S. As políticas no Ensino Médio: um estudo a partir da Coordenação Regional de Educação de Goianésia da Secretaria de Estado de Educação de Goiás nos anos de 2015 a 2022. 2024. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/5096/2/Marina%20Pereira%20dos%20Santos%20Viana.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- VIEIRA, Nilma Lino Gomes. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Belo Horizonte: *Mazza Edições*, 1994. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- WELLER, Wivian; HORTA-NETO, João Luiz. The Brazilian education system: an overview of history and politics. In: JORNITZ, Simone; PARREIRA DO AMARAL, Marcelo (ed.).

The education systems of the Americas. Cham: Springer, 2021. (Global Education Systems).
Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_3-1. Acesso em: 21 jun. 2025.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DO ENSINO MÉDIO

Este questionário faz parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, cujo objetivo é analisar e compreender o contexto das Políticas Públicas Educacionais do Novo Ensino Médio e suas repercussões no ofício docente, especificamente na disciplina de Arte. O questionário é totalmente anônimo, nomes e dados de escolas não serão divulgados em nenhuma circunstância.

1- Faixa etária:

1. de 31 a 40 anos
2. 41 a 50 anos

2- Qual a sua formação?

1. Licenciatura em Geografia.
2. Licenciatura em Educação Física.

3- Você possui especialização?

1. Sim
2. Não

4- Em caso positivo, qual a sua especialização?

1. Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Especialista em Políticas e Gestão da Educação; Especialista em Supervisão Escolar e Mestrado em Geografia.

5- Gênero:

1. Feminino
2. Masculino

• ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO E DA DISCIPLINA DE ARTE:

6- Como a disciplina de Arte está integrada ao currículo escolar em sua instituição?

1. O componente curricular Arte está presente no 1º Ano do Ensino Médio, dividido em três modalidades: Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música.
2. Está integrada no currículo, com a carga horária estabelecida pelo governo.

7- De que forma a Política Pública Educacional do Novo Ensino Médio repercute no ofício docente, dos professores(as) de Arte?

1. Reduziu a carga horária do componente que faz parte da Formação Geral Básica. Está presente apenas no primeiro Ano do Ensino Médio, não sendo contemplada nos demais anos devido a inserção de outros componentes como Língua Espanhola e Ensino Religioso.
2. Sim, com toda a certeza a política do novo Ensino Médio repercute no ofício dos professores de Arte. A diminuição da carga horária, prejudica os docentes e também os educandos.

8 - Como a escola organizou a inclusão da disciplina de Arte nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio? Quais são as potencialidades e os desafios enfrentados nesse processo?

1. Os itinerários formativos estão organizados por áreas do conhecimento, desta forma o componente de Arte está inserido na Área das Linguagens e suas Tecnologias. Os professores trabalham de forma interdisciplinar contemplando todos os componentes da área. As potencialidades estão contempladas no trabalho interdisciplinar dos professores, que ao mesmo tempo, trazem também desafios no seu planejamento e na disponibilidade de tempo para os professores se reunirem.
2. A disciplina de Artes perdeu espaço, mas ainda restaram alguns itinerários formativos ou trilhas formativas que servem para compensar a falta da disciplina.

9- Qual a sua percepção sobre o Novo Ensino Médio? Justifique sua resposta.

1. O Novo Ensino Médio é uma proposta bastante diferenciada e que exige muito comprometimento da escola, da gestão, dos professores e dos alunos para ter êxito. A escola foi pioneira na região na elaboração e implementação do Novo Ensino Médio. A proposta foi pensada e construída por uma comissão de professores de todas as áreas do conhecimento, juntamente com a gestão. Ela consta de 16 itinerários formativos, sendo ofertados 4 por semestre, um de cada área do conhecimento, de escolha dos alunos. Os itinerários formativos são ofertados nos 1º e 2º Anos.
2. Um grande projeto teórico, com muitos pontos positivos, mas com problemas estruturais e de recursos materiais e humano, para um pleno desenvolvimento.

10- Palavra aberta: (Neste espaço você pode expressar outras questões sobre a disciplina de Arte no Novo Ensino Médio).

1. A disciplina de Artes, igualmente à disciplina de Educação Física, são disciplinas menosprezadas e tidas como de pouca importância no currículo, mas sabemos que nossos alunos necessitam dessas disciplinas para seu desenvolvimento pleno, não devemos entrar num processo de normalização dessas reduções de carga, pois estaremos prejudicando nossos alunos, além de prejudicar a classe de docentes dessas disciplinas.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO MÉDIO

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, que busca entender as Políticas Públicas do Novo Ensino Médio e como elas impactam o trabalho dos professores, especialmente na disciplina de Arte. Sua participação é totalmente anônima, e seu nome ou o nome da escola não serão divulgados em nenhuma situação.

1- Faixa etária:

1. de 20 a 30 anos
2. 31 a 40 anos

2- Qual a sua formação?

1. Artes Visuais – Licenciatura.
2. Artes Visuais – Licenciatura.

3 - Você possui especialização?

1. Não
2. Sim

4- Em caso positivo, qual especialização?

1. Sem especialização.
2. Especialização em Arteterapia/ Especialização em Metodologia do Ensino de Artes/
Especialização em Educação Especial.

5- Gênero:

1. Masculino
2. Feminino

• ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO E DA DISCIPLINA DE ARTE:

6- Acerca do Novo Ensino Médio e da disciplina de Arte, há quanto tempo você é professor(a)?

1. Atuante na área da educação fazem 3 anos.
2. 8 anos.

7- Qual a sua percepção sobre o Novo Ensino Médio? Justifique sua resposta.

1. Infelizmente parte de uma precarização dos ensino das ciências das linguagens e humanidades.
2. O Novo Ensino Médio parece interessante no papel, mas na prática, na minha opinião deixa muito a desejar. A ideia de dar mais liberdade para os alunos escolherem seus caminhos e criarem seu projeto de vida a princípio parece ótima, mas muitas escolas não têm estrutura ou professores capacitados para oferecer essas opções de forma significativa. O que era para ser uma oportunidade de personalizar o aprendizado pode acabar sendo frustrante, principalmente nas escolas públicas, que já sofrem com a falta de recursos. No fim, essa mudança pode acabar ampliando as desigualdades em vez de resolvê-las, deixando muitos estudantes sem acesso real a essa flexibilidade prometida. E principalmente diminuindo carga horária de disciplinas importantes para o desenvolvimento crítico, criativo e social.

8 - Como a Política do Novo Ensino Médio impacta seu trabalho como professor(a) de Arte?

1. Reduzindo a carga horária da minha formação e nos submetendo a trabalhos interdisciplinares que fogem da nossa área de licenciatura.
2. Ela vem trazendo desafios consideráveis para nós professores de Arte. O ensino de Arte foi colocado em segundo plano, já que muitos alunos podem optar por áreas voltadas para o mercado de trabalho. A carga horária reduzida também prejudica muito o desenvolvimento de projetos, limitando as possibilidades de explorar a disciplina de forma mais ampla e significativa. Vejo que com menos espaço e valorização, a disciplina pode acabar sendo vista como menos relevante, o que enfraquece o papel fundamental da educação artística no desenvolvimento criativo e crítico dos nossos alunos.

9 - Na sua concepção, que elementos seriam imprescindíveis para a disciplina de Arte no Novo Ensino Médio? Justifique sua resposta.

1. A apresentação da Arte como algo mais essencial e não a clássica e tediosa linha do tempo eurocêntrica dos períodos da Arte na história.
2. A disciplina de Arte deve integrar-se a outras áreas do conhecimento, utilizar novas tecnologias e promover projetos artísticos com diferentes áreas do conhecimento para

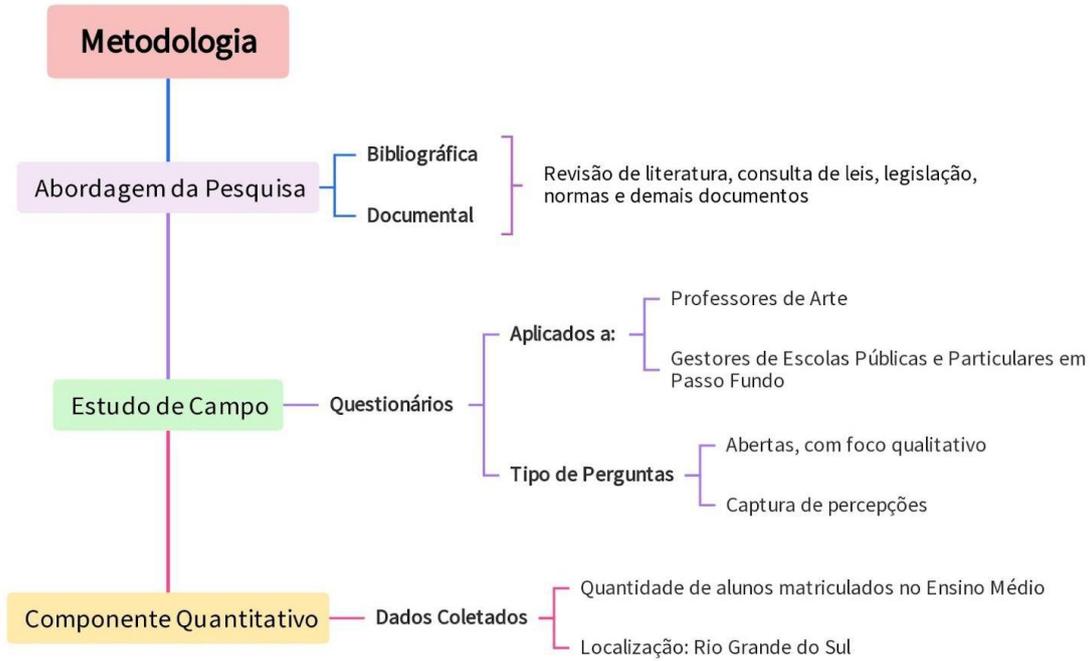
enriquecer o aprendizado e desenvolver habilidades essenciais. Também é necessário valorizar a diversidade cultural e garantir um espaço para a experimentação e os processos criativos, focando no desenvolvimento do aluno de forma mais ampla, apresentando-lhes as diferentes faces da Arte. Também, seria muito importante uma formação contínua dos profissionais da área para adaptar o ensino de Arte às novas demandas e realidades. Talvez assim esses elementos tornam a disciplina mais dinâmica, relevante e conectada ao mundo contemporâneo.

10- Palavra aberta: (Neste espaço você pode expressar outras questões sobre a disciplina de Arte no Novo Ensino Médio).

1. Por ser uma disciplina frequentemente desvalorizada por docentes e discentes, a Arte acaba ocupando um espaço reduzido na grade curricular, com poucos períodos letivos, os quais ainda são constantemente pressionados ou substituídos por outras disciplinas consideradas mais urgentes ou importantes.
2. É nítido que a Arte no Novo Ensino Médio enfrenta um de seus maiores desafios, que é reafirmar diariamente sua relevância em um contexto que prioriza áreas mais ligadas ao mercado de trabalho e tecnológicas. Contudo, a Arte é essencial para desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade e sensibilidade cultural, fundamentais na formação integral dos alunos, desta forma não podemos perder a esperança de que ela assuma novamente seu papel na educação, retornando como disciplina base. Também, ela oferece espaço para reflexão e compreensão do mundo sob diferentes perspectivas. Nosso papel é manter a disciplina atraente, conectando-a ao cotidiano e às novas tecnologias, sabendo equilibrar tradição e inovação, para que possamos contribuir para a formação dos nossos estudantes.

APÊNDICE C - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

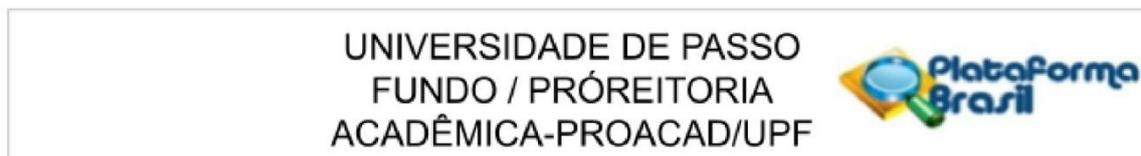
Figura 1 Organograma dos caminhos metodológicos da pesquisa



Fonte: Autora (2025).

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Figura 2 – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Política pública educacional do Novo Ensino Médio: repercussões no ofício docente, na disciplina de Arte

Pesquisador: PATRICIA BOEIRA FERRETTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78928724.0.0000.5342

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.806.044

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto acerca da política pública educacional do Novo ensino Médio e as repercussões no ofício docente, especificamente nos professores que atuam na disciplina de artes.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a política pública educacional do Novo ensino Médio e as repercussões no ofício docente, na disciplina de artes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta riscos potenciais baixos (possível ansiedade e cansaço mental ao responder o questionário); e traça benefícios importantes para o campo das políticas educacionais no Ensino Médio, tais como: 1. Participação na construção do conhecimento; 2. Possibilidade de expressar preocupações e desafios; 3. Identificação de necessidades específicas; 4. Contribuição para a valorização da disciplina de Arte e 5. Possibilidade de influenciar mudanças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem elaborado e claro. Sem recomendações ou intercorrências. Trata-se de uma pesquisa amostra intencional não-probabilística.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

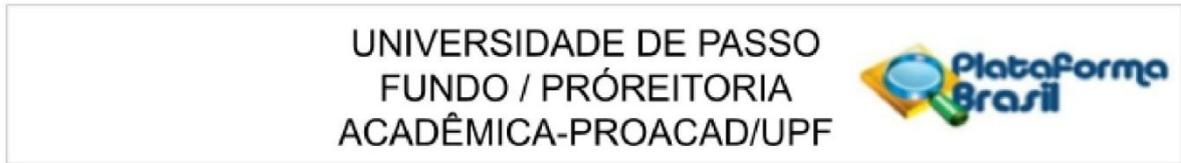
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

Figura 3 – Aprovação do parecer



Continuação do Parecer: 6.806.044

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a proposição de TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e a autorização para realização do projeto por parte das direções das 04 (quatro) escolas consideradas na composição da amostra. Apresenta ainda a declaração de pesquisa (coleta de dados) não iniciada.

Recomendações:

Enviar relatório final e parcial conforme cronograma apresentado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2320379.pdf	10/04/2024 16:00:03		Aceito
Outros	roteiroquestionario.pdf	10/04/2024 15:57:12	PATRICIA BOEIRA FERRETTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracaopesquisanaoiniciada.pdf	10/04/2024 15:53:54	PATRICIA BOEIRA FERRETTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.pdf	10/04/2024 15:39:49	PATRICIA BOEIRA FERRETTO	Aceito
Declaração de concordância	autoooo.pdf	10/04/2024 15:37:59	PATRICIA BOEIRA FERRETTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodemestradopatriciaenviar.pdf	10/04/2024 15:04:01	PATRICIA BOEIRA FERRETTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	09/04/2024 13:43:30	PATRICIA BOEIRA FERRETTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

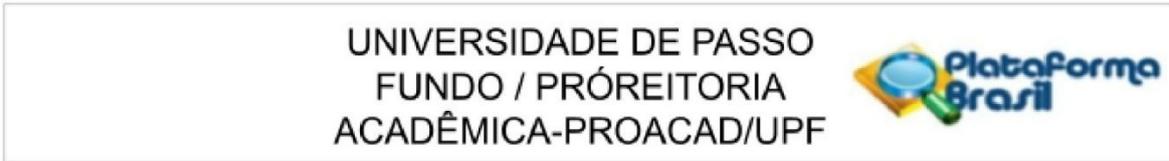
Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São José **CEP:** 99.052-900

UF: RS **Município:** PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

Figura 4 – Assinatura



Continuação do Parecer: 6.806.044

PASSO FUNDO, 06 de Maio de 2024

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

Fonte: Plataforma Brasil (2025).