



Revista
Educar Mais

As influências do Banco Mundial no atual ensino de Artes no Brasil

The World Bank's influences on the current teaching of Arts in Brazil

Las influencias del Banco Mundial en la enseñanza actual de las Artes en Brasil

Paulo Lopes¹; Solange Franci Raimundo Yaegashi²; Tayene Elize Mação³; Rodrigo dos Santos Andrade⁴; Flávio Rodrigues de Oliveira⁵

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de contribuir para a compreensão das influências do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o ensino na área de Artes. Elaboramos uma breve análise de documentos que envolvem o Banco Mundial e suas orientações para a educação, especificamente para a brasileira, identificando os impactos das suas diretrizes no ensino de Artes e como isso afetou a escolha de seus conteúdos no currículo das escolas no Brasil. Para tanto, analisamos leis e documentos do governo brasileiro, a partir de 1990, que regem a educação e os direitos a quem ela se destina. Tomamos como referenciais teóricos os estudos de Altmann (2002), Peroni (2000), Dias (2017), Nosella (2015), Cabral Neto (2012), dentre outros importantes pesquisadores de políticas educacionais brasileiras. No âmbito das Artes, utilizamos os estudos de Silva (2015), Araujo (2019) e Suzuki (2019). Por meio da análise empreendida, verificamos que, em relação ao ensino de Artes, é frequente a adoção de práticas que privilegiam a formação técnica do estudante, direcionando-o para o mercado, mas que desvaloriza os conteúdos das ciências humanas, sociais e artísticas para uma formação cidadã.

Palavras-chave: Acesso à educação. Ensino de Arte. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the understanding of the influencers of the World Bank in Brazilian educational policies, with emphasis on teaching in the area of Arts. We elaborated a brief analysis of documents involving the World Bank and its guidelines for education, specifically for Brazil, identifying the impacts of its guidelines on the teaching of Arts and how they affected the choice of contents in the curriculum of schools in Brazil. To this end, we analyzed laws and documents of the Brazilian government, from 1990 onwards, which govern education and the rights of those for which it is intended. We took as theoretical references the studies of Altmann (2002), Peroni (2000), Dias (2017), Nosella (2015), Cabral Neto (2012), among other important

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Docente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR - Brasil. E-mail: paulomlps@gmail.com

² Doutora em Educação e Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR - Brasil. E-mail: solangefry@gmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da rede privada de ensino no município de Maringá, Maringá/PR - Brasil. E-mail: tayene.elize@hotmail.com

⁴ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Servidor público do estado do Paraná, Maringá/PR - Brasil. E-mail: rodrigoandradedireito@gmail.com

⁵ Doutorando em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) Cianorte, PR - Brasil. E-mail: froliveira3@uem.br

researchers of Brazilian educational policies. In the scope of the Arts, we utilized the studies of Silva (2015), Araujo (2019), and Suzuki (2019). Through the analysis undertaken, we find that, in relation to the teaching of Arts, it is frequent the adoption of practices that favor the technical training of the student, directing it to the market, but that devalues the contents of the human sciences, social and artistic training for citizens.

Keywords: Access to education. Art Teaching. Public Policies.

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de contribuir para la comprensión de las influencias del Banco Mundial en las políticas educativas brasileñas, con destaque para la enseñanza en el área de Artes. Elaboramos un breve análisis de documentos que envuelven al Banco Mundial y sus orientaciones para la educación, específicamente para la brasileña, identificando el impacto de las directrices en la enseñanza de las Artes y como eso afecta en la selección de los contenidos en el currículo de las escuelas de Brasil. Para esto analizaremos las leyes y documentos de gobierno brasileño, a partir de 1990, que rigen la educación y los derechos, para quienes esta destinada. Tomamos como referenciales teóricos los estudios de Altmann (2002), Peroni (2000), Dias (2017), Nosella (2015), Cabral Neto (2012), dentro de otros importantes investigadores de políticas educacionales brasileñas. En el ámbito de las Artes, utilizamos los estudios de Silva (2015), Araujo (2019) y Suzuki (2019). Por medio del análisis desarrollado, verificamos que, en relación con la enseñanza de Artes, es frecuente la adopción de prácticas que privilegian la formación técnica del estudiante, dirigiéndolo hacia el mercado, pero que devalúa los contenidos de las ciencias humanas, sociales y artísticas para una formación ciudadana.

Palabras clave: Acceso a la educación. Enseñanza de Artes. Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

Uma das grandes questões das últimas décadas na educação do Brasil tem sido a implantação do ensino de Artes nas escolas. Considerando os estudos das principais bases legais da educação brasileira, o ensino de Artes é pouco valorizado e isso compromete a formação humana. Nesse sentido, no presente estudo, buscamos entender os motivos pelos quais ainda não temos em nosso país uma abordagem adequada para os conteúdos artísticos nas escolas e o que pode estar guiando as ações realizadas até o momento. Para tanto, recorreremos à análise de leis e de documentos do governo brasileiro que regem a educação e os direitos a quem ela se destina. Refletiremos, também, a respeito das orientações de órgãos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) que interferem nas ações político-econômicas e educacionais dos países em desenvolvimento, em especial as que incidem no Brasil.

Altmann (2002, p. 77), em seu estudo intitulado "A influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro", aponta que "a forte influência exercida pelo Banco Mundial (BIRD)¹ na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, dentre eles, a educação". A autora indica, ainda, a existência de um alinhamento do governo brasileiro com as ideias do Banco Mundial, quando afirma que "não alheio a isso, o governo [...] vem dando continuidade às reformas educacionais, muitas das quais coincidem com propostas do Banco Mundial (BIRD)" (ALTMANN, 2002, p. 79). De acordo com Cabral Neto (2012), essas diretrizes são acatadas, pois,

[...] no jogo das relações globalizadas, os países de maior poder econômico e político exercem uma hegemonia em todos os campos (econômico, político, cultural, educacional), de modo que os países em desenvolvimento se inserem, de forma subordinada, nessa nova dinâmica (CABRAL NETO, 2012, p. 32).

Assim, o Brasil está incluído entre os países considerados "em desenvolvimento" pela política global da ONU e suas instituições. Por intermédio de influências do Banco Mundial na elaboração de

programas econômicos para o desenvolvimento, surge uma padronização de currículos em vários países orientados por diretrizes internacionais calcadas no desenvolvimento científico e tecnológico, agindo, direta e indiretamente, na produção de documentos que orientam as ações em diversos campos em nome do crescimento do mercado e do capitalismo. Ademais, para que ocorra esse tipo de desenvolvimento, é preciso de uma mão de obra específica que consiga atender às suas necessidades; logo, o controle e o direcionamento dos conteúdos na educação são primordiais para seu sucesso.

Na fase atual de desenvolvimento do capitalismo, foram criadas as condições propícias para a elaboração de uma agenda global para a educação, sob a coordenação de organizações bilaterais e multilaterais de desenvolvimento, tendo como premissa a necessidade de formular diretrizes para orientar a definição da política educacional no que concerne, particularmente, ao currículo, às práticas pedagógicas, ao financiamento, aos padrões organizacionais (gestão), à formação docente e à avaliação (CABRAL NETO, 2012, p. 26).

Neste artigo, discutiremos se o ensino de Artes está sendo impactado por tais ações desenvolvimentistas e se isso afetou a escolha de seus conteúdos no currículo das escolas brasileiras. Ao observar as diretrizes contidas no processo recomendado pelo Banco Mundial para o controle e a padronização dos procedimentos educacionais, conjecturamos que os conteúdos artísticos não são de interesse dessa política, a qual direciona para um ensino de Artes com uma abordagem mais superficial e descomprometida, não relacionada ao mercado, cerceando a possibilidade de uma abordagem mais ampliada que pode trazer diversos benefícios para a formação humana e propiciar ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades, como a reflexão, o senso crítico, o pensamento coletivo de vários tipos de percepção, dentre outras competências; “o que se espera é que sejam abordados somente temas que não problematizam a realidade e não fomentam reflexões sobre as reais condições dos sujeitos” (SUZUKI, 2019, p. 83).

O histórico de documentos e de legislações em nosso país, influenciado por órgãos ou diretrizes internacionais, é bastante antigo; conseqüentemente, recorreremos a documentos a partir de 1990, dentre eles, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a renomada Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Com base nas normas e nos direitos assegurados pelas leis supracitadas, faremos uma breve análise do cenário do ensino de Artes em nosso país e da contribuição desses conteúdos no ambiente escolar para a formação do cidadão brasileiro. Para tanto, buscaremos investigar, primeiramente, os documentos que envolvem o Banco Mundial e suas orientações para a educação, especificamente para a brasileira; esperamos, com isso, compreender os impactos das suas diretrizes no ensino de Artes no Brasil. Tomamos como referenciais teóricos os estudos de Altmann (2002), Peroni (2000), Dias (2017), Nosella (2015), Cabral Neto (2012), dentre outros importantes pesquisadores de políticas educacionais brasileiras que analisam a época na qual as questões abordadas neste artigo se respaldam. No âmbito das Artes, utilizaremos os estudos de Silva (2015), Araujo (2019) e Suzuki (2019), que embasarão a análise sobre o ensino de Artes, de modo a compreender sua relevância, os impactos para a grande massa de estudantes advindos das classes mais pobres, os interesses que estão envolvidos no atual formato pedagógico e a importância atribuída à aprendizagem dessa área de conhecimento pelo Estado brasileiro.

2. O BANCO MUNDIAL E AS SUAS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Segundo Dale (2004), os organismos internacionais ligados à ONU, sobretudo o Banco Mundial (BIRD), possuem uma Agenda Global Estruturada para a Educação por ele nomeada de AGEE. O autor menciona que os objetivos de tais organismos

[...] enquadram a agenda do estado e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação, da sociedade capitalista: apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua e expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo (DALE, 2004, p. 437).

A importância do controle da educação pelas normas que regem o mercado pode ser observada em trabalhos de outros autores que estudam as políticas públicas ligadas às estratégias do Banco Mundial.

O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo (ALTMANN, 2002, p. 83).

Ao analisar tais orientações, surge o questionamento sobre quais são as influências dessas diretrizes na educação brasileira. Observando as propostas do BIRD para o ensino escolar, destaca-se que a formação dos alunos nas escolas de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, será orientada para gerar mão de obra apta para atender às demandas de mercado. Com intenções produtivistas explícitas, as áreas de conhecimento que privilegiam a formação crítica do cidadão, a reflexão, bem como a compreensão da sociedade em que vivem, estarão sujeitas a perder espaço gradativamente dentro dos conteúdos abordados nas escolas.

A educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa. As propostas do BIRD para a educação são feitas [...] basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade (ALTMANN, 2002, p. 86).

Podemos notar que isso já vem ocorrendo em nosso país há algum tempo. Nos anos 1990, houve uma proposta de Reforma do Estado, inclusive com a criação de um ministério para isso, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual, dentre suas principais propostas, transformava a educação em um produto a ser explorado pela sociedade civil privada, com o argumento de redefinição do papel do Estado “que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12). Dessa forma, incluíram-se, nesse processo, diversas áreas que são de responsabilidade do Estado, transformando-as em serviços e as disponibilizando para o mercado, como podemos verificar na fala do Ministro da Fazenda, em 1996:

O Estado Social-Liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, *mas é liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações públicas não-estatais* é que *financia a fundo perdido com orçamento público* (BRESSER-PEREIRA, 1996 *apud* PERONI, 2000, p. 10, grifos da autora).

Nessa citação, observamos uma mudança de paradigma sobre o ensino, que tira a responsabilidade do Estado em relação aos seus deveres para com a população e o transforma em produto, ou seja,

um serviço a ser explorado pelo mercado. A sociedade civil brasileira estava interessada e atenta a essa reforma, pois, a partir desse momento, surgiu um novo e rentável produto a ser comercializado. Segundo Peroni (2000, p. 13), “mais do que gerir escolas, interessava-lhes imprimir a lógica de mercado na política educacional”. Tal mudança foi decisiva para outorgar o direito de não apenas explorar um novo campo de negócio, mas também de controlá-lo, pois seria possível escolher os conteúdos programáticos a serem trabalhados nas escolas, bem como um direcionamento de acordo com as regras e necessidades mercadológicas.

Essa mudança de paradigma educacional, além de ser de interesse da iniciativa privada, contava com o apoio de políticos no Brasil que estavam alinhados aos interesses do Banco Mundial e do mercado. Altmann (2002) salienta, como exemplo, o fato de o ministro Paulo Renato de Souza ter sido consultor do Banco e de acatar todas as recomendações do BIRD.

Ademais, a reforma feita no Ensino Médio durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) se atrelava às diretrizes do BIRD. A mudança do sistema escolar, segundo ele, justificava-se devido aos altos índices de repetência na escola e sua alegação de desperdício de recursos com a educação. Para essa reforma, o então presidente FHC propôs:

[...] a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (ALTMANN, 2002, p. 82).

Como vimos anteriormente, a linha de pensamento de FHC segue uma perspectiva produtivista semelhante à sugerida pelo Banco Mundial, que busca maximizar os resultados enxugando os investimentos socioeducativos, de modo a remeter às diretrizes mercadológicas mundiais. Além disso, o discurso neoliberalista se blinda ao utilizar terminologias de caráter ambíguo; por exemplo, na expressão “conteúdos curriculares básicos”, há uma armadilha interpretativa, uma vez que o termo “básico”, em relação à qualidade dos currículos, pode ser compreendido como fundamental ou essencial, embora também signifique simples, comum, banal, ou seja, característica de algo que é mínimo ou mesmo raso.

Com a abertura do mercado educacional para a sociedade civil, inclusive com autoridade para arbitrar sobre os conteúdos programáticos voltados para a formação de trabalhadores, adequando-os às condições de mercado impostas pelos que detêm o capital, não é interessante manter áreas de ensino que questionem a estrutura socioeconômica brasileira. Ademais, destacamos que tais influências vêm incidindo fortemente no desenvolvimento “de uma ideologia educativa em nível mundial, sobretudo, organizações diretamente implicadas no desenvolvimento e implementação de políticas no domínio da educação e da cultura, como o Banco Mundial, a UNESCOⁱⁱ e a OCDEⁱⁱⁱ” (CABRAL NETO, 2012, p. 27).

Além disso, de acordo com Cabral Neto (2012, p. 27), “pode-se considerar que as permanentes iniciativas, estudos e publicações oriundos das organizações internacionais desempenham papel de importância na organização e regulamentação das políticas educativas em nível dos Estados nacionais”. Portanto, tendo em vista essa influência no âmbito educacional e cultural aqui apontada, podemos inferir o seguinte: no ensino de Artes, que está ligado diretamente à educação e à cultura, há um interesse internacional no controle da metodologia e do formato com os quais são abordados os conteúdos dessa área nas redes educacionais em nosso país.

3. O IMPACTO DO BANCO MUNDIAL NO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

São evidentes as influências de órgãos internacionais na elaboração de políticas educacionais brasileiras para o atendimento da lógica do mercado. Esse reconhecimento pode ser observado fortemente no ensino de Artes. Nesse sentido, interessa-nos compreender como os encaminhamentos legais interferem na escolha dos conteúdos e no direcionamento do ensino de Artes no contexto educacional brasileiro.

O ensino produtivista valoriza os conteúdos que desenvolvem eficazmente as habilidades técnicas para atender às demandas do mercado, em contraposição aos conteúdos de caráter humanístico e artístico, não permitindo uma ampliação do pensamento crítico da parcela trabalhadora da população. Tal afirmação nos leva a retomar o filósofo italiano Antonio Gramsci, o qual, em sua proposta de escola unitária, afirma que o caminho ideal para uma formação equilibrada deveria contemplar um conteúdo “de cultura geral, humanística, formativa, que tempere (contempere) justamente o desenvolvimento de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1975 *apud* NOSELLA, 2015, p. 132, grifos do autor). Nessa citação de Gramsci, vemos a relevância de uma formação interdisciplinar, que possibilite ao cidadão desenvolver um pensamento crítico de modo a exercer um papel ativo na sociedade.

Contudo, no contexto atual, a formação mais ampla da classe trabalhadora pode ser classificada por alguns governantes como desperdício de recursos financeiros, fomentando um sistema educacional voltado para a preparação do chamado chão de fábrica, uma educação direcionada apenas para a execução de atividades de trabalho repetitivas e mecânicas, com uma formação artística rasa, a fim de impedir que se desenvolva um senso crítico mais aprofundado.

Existe um “modo de fazer” construído na escola fabril que diz que arte serviria para: relaxar, entender personalidade, fazer pasta de data comemorativa, fazer mural, aprender técnicas, criar lembrancinhas, traçar desenho geométrico, enfim tudo o que não é arte (ARAÚJO, 2019, p. 134).

Nessa citação, notamos como as Artes são ensinadas para a grande massa da população com uma ideia distorcida acerca desse ensino, diferentemente da educação voltada para a elite. Tal ensino conduz ao desenvolvimento equivocado do que é o fazer artístico, levando a um pensamento simplista de sua função social. Quando a grande massa da população recebe como verdade esse tipo de valor atribuído às Artes no sistema capitalista, confere-se uma abertura para questionar a necessidade da existência de cursos na área de Artes em nível superior, pois, nesse contexto, haveria uma redução de sua importância para a sociedade.

Ao retomar as orientações do Banco Mundial, no caso da formação em nível superior, recomenda-se que o Estado transfira a responsabilidade de oferta para especulação de capital controlado pela iniciativa privada, de forma a diminuir as responsabilidades sociais e, ao mesmo tempo, converter em serviços, como já supracitado.

Deve haver mais privatização, mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários. As análises das taxas de retorno têm sido o principal critério para decidir quais opções de investimento são de maior benefício para a sociedade (ALTMANN, 2002, p. 80).

Nessa perspectiva, considerando que o ensino de Artes se tornaria meramente decorativo e que a população o considere uma área de menor importância em relação à tecnologia e às ciências, podemos verificar que, no contexto de uma educação superior privatizada, com seus cursos

oferecidos a partir das demandas do capital, não haveria praticamente oferta de curso nas áreas de Artes, pois a procura seria ínfima. Sobretudo porque, em questões como a privatização, ficam explícitos os interesses pelo alto rendimento no processo formativo de mão de obra, que é viabilizado pelas regras de mercado e sua lei de oferta e procura.

Dentro desse pensamento ideológico, o foco principal para a educação deve ser o estímulo à população, a fim de aderir a um sistema que gera a concorrência por postos de trabalho, buscando ter as melhores condições para disputar uma vaga no mercado, com o desenvolvimento de habilidades apenas ferramentais, sem espaço para o pensamento intelectual.

Nesse cenário, a importância de uma educação que contemple uma formação mais ampla perde sua importância, pois, para o mercado, o objetivo é a transformação da população em uma grande massa de trabalhadores, com habilidades para exercer as funções que o mercado define a cada momento. As áreas de formação mais humanística passam a ter um papel ornamental, e as áreas que compõem as Artes, como o Teatro, a Dança e a Música, passam a ter uma participação apenas secundária, perdendo sua importância para a formação humana. Nesse sentido, Azevedo (2013), quando trata sobre igualdade e equidade, deixa notória a irrelevância das Artes na educação ao afirmar que

[...] na esfera pública de ensino, principalmente a partir das reformas para a educação do final do século XX, tem predominado (retornado) a estratégia dominante da semicultura para a educação de massa e a cultura elaborada para as elites ou, como sugere Derouet, “uma formação de excelência no seio de redes internacionais destinadas às elites; e, para a mão de obra, o retorno aos saberes de base [Back to Basis]” (AZEVEDO, 2013, p. 14).

Na escola pública, que é destinada à população trabalhadora, desenvolve-se uma educação incompleta, com um ensino de cultura apenas parcial e limitado, enquanto as elites continuam a receber uma formação mais ampla e, certamente, com maior qualidade, o que faz com que a desigualdade se perpetue e o ideal de justiça social fique mais distante.

O Estado brasileiro, ao longo de vários governos, vem repetindo um erro idêntico ao que aconteceu anteriormente em nosso país. Para exemplificar, retomamos o estudo denominado “Educação Superior como bem público: perspectiva para o centenário da reforma de Córdoba”, cujo autor é Dias (2017, p. 44), o qual aventa que “os governantes do sistema ditatorial decidiram reforçar a formação de mão de obra segundo os requerimentos dos industriais da época”; com isso, foram criados programas curriculares com “a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física” (ibidem).

Podemos notar, aqui, um retrocesso nas ações governamentais para as reformas educacionais brasileiras, retomando ações que já fracassaram em outras épocas. Tais medidas podem estrangular a busca pela justiça social, pois estimulam a formação de uma sociedade pautada no individualismo e na competição.

As reformas educacionais, nesse momento, incorporam um discurso que realça a liberdade individual, a diversidade, a competição, a descentralização como mecanismos importantes para incrementar a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais e, ao mesmo tempo, acentua o papel regulador e regulamentador do Estado (CABRAL NETO, 2012, p. 29).

Com base nisso, percebemos as orientações do BIRD sendo seguidas fielmente pelo Estado brasileiro. Desde a década de 1990, ocorrem reformas educacionais que influenciam(aram) no desenvolvimento

formativo da população brasileira. São mais de vinte anos com gerações sendo formadas com essas diretrizes internacionais.

Em dezembro de 1996, o Congresso aprovou a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, considerando a educação um serviço público. Em 19 de agosto de 1997, através de um decreto, o governo brasileiro reconheceu a possibilidade de considerar as instituições de ensino superior um bem de serviço comercial, objeto de lucro (DIAS, 2017, p. 58).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) modificou, profundamente, os currículos brasileiros. No caso específico da área de Artes e Cultura, ocorre, além da diminuição de sua importância para a formação da população, um raleamento de conteúdos cerceando o acesso a esse tipo de informação. Vejamos o que postula o trecho a seguir da LDB (1996):

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas *tecnologias*;

II – matemática e suas *tecnologias*;

III – ciências da natureza e suas *tecnologias*;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas *tecnologias*;

II – matemática e suas *tecnologias*;

III – ciências da natureza e suas *tecnologias*;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (BRASIL, 1996, *on-line*, grifos nossos).

Nesses dois artigos, podemos observar a importância atribuída às áreas como linguagens, matemática, ciências e suas interdisciplinaridades com as tecnologias, exatamente como sugerem os documentos do Banco Mundial. Identificamos, ainda, que as ciências sociais e humanas são sempre posicionadas nos últimos lugares, fato que denota o real valor conferido a elas por quem elaborou a Lei. Também notamos que a expressão “suas tecnologias” não aparece no texto ao lado das ciências humanas e sociais, como se, para elas, não fosse possível utilizar tecnologias. Há, portanto, um expressivo direcionamento para a formação técnica no ensino, visando a abastecer o mercado com mão de obra, ao oferecer uma formação que associa a tecnologia a conteúdos que irão desenvolver mais as habilidades buscadas pelo capital, conseqüentemente, fragilizando a formação humana, social e cultural em detrimento da técnica.

Ainda, no Art. 36 da LDB (BRASIL, 1996, *on-line*), damos destaque à orientação para a organização dos conteúdos “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local”, que possibilita a sistematização de currículos com

combinação de conteúdos variados e permite que os conteúdos sejam escolhidos de acordo com o contexto local, norteando a escolha do que será ensinado nas escolas. Portanto, tal artigo deixa à mercê das necessidades mercadológicas locais o ensino de ciências humanas e sociais – e, por consequência, o ensino de Artes.

Para problematizar, ainda mais, essa questão, traremos o assunto da dualidade na educação e na sociedade em nosso país. Para isso, faremos uma análise do “Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), atribuindo destaque aos Arts. 53, inciso I, e 54, inciso V:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1990, p. 34-35).

É evidente que o acesso à cultura e à educação, ao lado de outros conteúdos, faz parte dos direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiros. O inciso I determina igualdade de condições na obtenção da frequência escolar e a esses conteúdos que devem estar inseridos em seus currículos. Além disso, observamos um ponto específico em relação à criação artística que, juntamente com o ensino e a pesquisa em níveis elevados, devem ser assegurados a todos em seu processo educacional. Desse modo, a garantia do direito à Educação, à Cultura, à Arte, à Pesquisa, ao Esporte e ao Lazer pelo Estado é primordial para a formação humana e a aquisição de conhecimentos necessários para compor, com amplitude, o pensamento de um cidadão ativo na sociedade, sendo este politicamente consciente e participativo.

Dessa forma, com base no ECA e na LDB, podemos enxergar a dualidade do Estado na maneira de lidar com a educação. O ECA assegura a todos o direito de acesso à educação em igualdade de condições; já a LDB postula que deverão ser ofertados currículos com arranjos diferentes, o que, mesmo respeitando as diferenças regionais em nosso país, podem promover a desigualdade de condições na formação dos envolvidos. O ECA, no Art. 54, assegura o acesso ao ensino, à pesquisa e à criação artística nos níveis mais elevados, em contraposição à LDB, que empresta do próprio ECA esses termos, contidos no seu Art. 4, inciso V. À escola, todavia, permite-se que escolha os conteúdos, parecendo até uma atitude igualitária e democrática, mas que, na verdade, não garante a igualdade de condições; apenas possibilita que haja ajustes de acordo com o seu contexto local que, na ampla maioria das vezes, leva a uma abordagem rasa, assiduamente pautada na falta de recursos econômicos.

A variabilidade das ações educacionais permitidas no Brasil e amparadas pela LDB possibilita o encobrimento de uma realidade árdua em nosso país, que é a diminuição dos recursos para a educação por parte do Estado. Com isso, para as escolas públicas que recebem poucos recursos, o sentido do ensino básico está relacionado ao mínimo ou, como está escrito na LDB, o básico; já para

as escolas privadas, com recursos próprios advindos da cobrança de mensalidades, patrocínios e, até mesmo, incentivos advindos do Estado, esse básico se refere a uma educação mais completa e adequada para a formação do cidadão da elite brasileira. Logo, vemos a dualidade na educação e na sociedade, pois a massa trabalhadora recebe uma formação incompleta, que termina sendo direcionada ao mercado como única opção. A elite, por sua vez, recebe uma educação mais heterogênea, possibilitando a continuidade de seu domínio econômico, social e cultural, com todo o respaldo legal permitido por nossa legislação, a qual está pautada por uma pseudo-igualdade de condições, mas, na realidade, assegura a manutenção da estrutura social vigente. Dessa forma,

[...] as determinações estruturais objetivas da "normalidade" da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a "educação" *contínua* das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando "consensualmente", com isso, a proclamada inalterabilidade da *ordem natural* estabelecida (MÉSZÁROS, 2008. p. 81, grifos do autor).

Após quase vinte e cinco anos de implantação da LDB e os trinta anos de criação do ECA, podemos perceber quais foram alguns dos seus efeitos deletérios em nossa sociedade. Certamente, houve um empobrecimento na formação cultural e artística de nossa população, devido ao preterimento dos conteúdos das ciências humanas e sociais, nas quais estão incluídas as Artes e a cultura em um âmbito mais geral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, foi possível constatar a existência de um grande programa para a modificação do sistema educacional brasileiro, que vem sendo efetivado, gradativamente, nas últimas três décadas. A principal mudança nesse programa foi a alteração da visão e do papel do Estado em relação aos níveis de ensino em nosso país que, segundo o BIRD, deve voltar sua prioridade para o ensino básico. Nesse contexto, o ensino médio e o ensino superior devem ser privatizados.

Tais alterações apontam para uma estratégia de Estado neoliberal, ou seja, o sistema de governo denominado Estado mínimo. Esse cenário altera o papel do Estado, que passa de executor de serviços para ser um gestor, transferindo para outros setores da esfera pública e, principalmente para a sociedade civil, o fornecimento dos serviços sociais, em que a educação constitui um de seus principais objetos.

Ao longo desses anos de transformações no plano educacional, houve um grande aumento da oferta de vagas pela rede privada de ensino, que se tornou maior do que a rede pública em alguns nichos, por exemplo, o ensino superior. Segundo Dias (2017, p. 43), "em 2012, as matrículas de graduação (presencial e a distância), no total de 7.037.688, assim se distribuíam: 26,9% nas IES públicas e 73,1% nas privadas". Esse domínio na oferta de vagas do setor privado leva a um controle de conteúdos pedagógicos que direcionam a formação da massa escolar para o pensamento e as necessidades do mercado. Dias (2017, p. 67) aponta, ainda, para a existência de que "vários processos em curso no mundo acadêmico, hoje, visam ao controle do comércio de produtos educativos e ao domínio da formação em escala global", mostrando, nitidamente, o domínio da formação social, política e ideológica do cidadão comum em nosso país.

Portanto, observamos que o ensino de Artes tem perdido espaço na escola devido às suas características, pois não favorece a atual ideologia de mercado. Ele possibilita a interdisciplinaridade entre diversas áreas de conhecimento, estimulando a observação analítica e desenvolvimento de

senso crítico. Quando não se é oferecido às pessoas o ensino de Artes, o direito a seu desenvolvimento humano fica cerceado, de maneira a não contribuir para a construção de uma visão ampla da sociedade em que se insere.

Sua existência no currículo contribui para uma formação plena do aluno, lembrando que é muito importante a formação global, não se reduzindo o processo educacional somente por áreas mais tradicionais, como é o caso da língua portuguesa, matemática e ciências. Nesse sentido, o conhecimento na área de Arte faz parte do todo na formação do aluno e não permitir o acesso a essa área de conhecimento é negar um direito que o cabe para ser formado como cidadão crítico e consciente (SILVA, 2015, p. 10).

Então, para o desenvolvimento de uma formação crítica e consciente do cidadão, não basta o ensino de conteúdos, como matemática, ciências, língua portuguesa ou, mesmo, o acréscimo de tecnologias, conforme sinaliza a LDB. Tais conteúdos vão fomentar uma formação, no melhor dos cenários, meramente parcial.

Essa educação, que desenvolve apenas parcialmente as capacidades das pessoas, gera uma população limitada em vários aspectos: no profissional, pois o indivíduo é formado somente para ocupar postos de trabalho, e não para o seu desenvolvimento profissional mais amplo; no social, devido ao programa de ensino dar muita importância aos objetivos individuais, desestimulando o interesse pela evolução da sociedade; e no intelectual, visto que não lhe é oportunizada uma formação que aborde os diversos conteúdos de Artes, como o Teatro, a Dança, a Pintura e a Música, fundamentais para o desenvolvimento humano.

É preciso enfatizar que tais conteúdos oferecem “a possibilidade de os estudantes de camadas pobres adquirirem um conhecimento amplo, que lhes daria a possibilidade de um desenvolvimento pessoal maior e uma capacidade crítica, apta a lhes favorecer no mundo atual” (DIAS, 2017, p. 44).

Além disso, essa restrição à formação educacional de estudantes pertencentes às camadas pobres da população replica a exclusão social dentro das escolas. A equalização dos conteúdos de currículos escolares, com a diretiva de respeitar as necessidades locais constantes na LDB, direciona-nos a enxergar o que assevera Altmann (2002, p. 86), quando relata que “a ‘democratização’ do ensino no Brasil também está produzindo seus excluídos do interior. Não apenas excluídos do interior da escola, mas também excluídos do interior da vida social”.

A suposta igualdade de acesso ao ensino, constante no ECA, na verdade, ainda falta muito para acontecer plenamente, em especial no que tange ao ensino de Artes: em muitos casos, é reduzido a conteúdo extracurricular, como se a sua aplicação estivesse somente voltada ao lazer.

Dessa forma, na ideologia do mercado, fica nítido o pensamento de que aprender conteúdos artísticos não tem relevância, muito menos para a formação integral dos alunos. Aprender matemática, ciências e, principalmente, tecnologias, dentre outros conteúdos formadores de uma educação tida como básica, seria o suficiente aos estudantes. Aliás, a nossa legislação se refere exatamente a isso, ao postular que, por intermédio desses conteúdos, os indivíduos poderão se integrar ao mercado de trabalho.

Todavia, como afirma Altmann (2002, p. 86), “acreditar que a oferta de um ensino básico garantirá, a todos, oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida social é uma grande ilusão”. Destarte, é preciso restabelecer a devida importância ao ensino de Artes na formação humana junto aos outros

conteúdos, bem como oferecer à população a oportunidade de uma educação mais abrangente, ou seja, que desenvolva habilidades cognitivas, sociais e intelectuais.

Concluimos afirmando a necessidade de resgatar em nosso país o direito a uma educação ampla para toda a população e não da maneira com que vem sendo oferecida ao longo das últimas décadas. Temos recebido uma educação voltada para o mercado de trabalho, para o controle ideológico e para a manutenção de um *status quo* já estabelecido. A desvinculação das responsabilidades do Estado no campo social penaliza a camada mais pobre da população, a qual, devido ao sistema de ensino, aceita as imposições de mercado com naturalidade, como se fosse algo que pertencesse ao acaso e não gerido pela sociedade. Garantir a oferta de uma formação abrangente, sobretudo com o retorno do ensino das Artes em nível de igualdade com as outras áreas na formação, pode contribuir, decisivamente, para a mudança de uma realidade futura; nosso desejo é ter indivíduos que possuam uma visão ampliada de sua sociedade, desenvolvidos criticamente e politizados, aptos a reivindicar seus reais direitos em uma sociedade produtivista.

5. REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

ARAUJO, Betânia Libanio Dantas de. A crise da educação no Brasil não é uma crise, é projeto. *In*: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (Orgs.). **O ensino da Arte no contexto brasileiro atual**: formação, políticas públicas educacionais e atuação. São Paulo: ECA-USP, 2019. p. 126-141.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e Equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, [1995]. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 4 set. 2020.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, 2012.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Educação Superior como bem público**: perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba. Montevideu: AUGM – Asociación de Universidades Grupo Montevideu, 2017. Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Miolo_Educacao-Superior-como-Bem-Publico_CORRETO.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Gislene Santos de Paula e. **A importância do ensino de Arte no contexto escolar em uma escola de ensino fundamental**. Belo Horizonte, 2015. 50 f. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SUZUKI, Clarissa Lopes. Políticas públicas educacionais para o ensino da arte no contexto escolar: arte para quê e para quem. *In*: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (Orgs.). **O ensino da Arte no contexto brasileiro atual**: formação, políticas públicas educacionais e atuação. São Paulo: ECA-USP, 2019. p. 75-84.

Submissão: 08/07/2021

Aceito: 16/08/2021

ⁱBIRD é a sigla para Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Essa instituição foi criada em 1945. Juntamente com suas instituições afiliadas, o BIRD, pertencente ao Banco Mundial, tornou-se o principal órgão de financiamento dos chamados países em desenvolvimento. Fonte: http://www.mre.gov.br/portugues/politica_externa/organismos/bird/banco.asp. Acesso em: 28 jan. 2021.

ⁱⁱUNESCO é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Essa organização foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em 1946, com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo, por meio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso: 28 jan. 2021.

ⁱⁱⁱOCDE é a sigla para Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. Essa organização foi fundada em 1948, com o objetivo de promover políticas que visam ao desenvolvimento econômico e ao bem-estar social de pessoas por todo o mundo. Fonte: <https://brasil.un.org/>. Acesso: 28 jan. 2021.