

As licenciaturas em arte (visuais, música, dança e teatro) no estado de São Paulo: primeiros achados, algumas reflexões

Ana Marcia Akaui Moreiraⁱ

Kathy Maria Ayres de Godoyⁱⁱ

Resumo

Os cursos de licenciaturas em arte existentes hoje, no Estado de São Paulo, são suficientes para as demandas de ensino na educação básica? Em uma abordagem quanti/qualitativa e partindo dos microdados oferecidos pelo INEP/CENSUP-2018/2021, trazemos alguns indicativos que mostram a necessidade de mapear essas licenciaturas para construir um panorama da realidade de São Paulo, uma vez que consideramos que esses dados fornecem pistas para discutir a formação do professor sob a perspectiva do sistema neoliberal, dentre outros aspectos, a fim de obter material denso para pensar em políticas de formação de professores que colaborem para valorização *da e na* profissionalização docente. Os resultados, até o momento, evidenciam que esses cursos estão diminuindo abruptamente, o que pode ser uma sinalização de falta de profissionais reflexivos para formar nossos estudantes.

Palavras-chave: licenciaturas em arte; formação de professores de arte; profissionalização docente; linguagens artísticas.

*Degrees in art (visual, music, dance and theater) in the state of São Paulo:
first findings, some reflections*

Abstract

Are the art's degree courses in art currently available in the State of São Paulo sufficient to meet the demands of teaching in basic education? In a quantitative/qualitative approach and based on the microdata offered by INEP/CENSUP-2018/2021, we bring some indicators that show the need to map these degrees to build an overview of the reality of São Paulo, since we consider that these data provide clues to discuss teacher training from the perspective of the neoliberal system, among other aspects, in order to obtain dense material to think about teacher training policies that contribute to the valorization of and professionalization of teachers. The results, so far, show that these courses are decreasing abruptly, which could be a sign of a lack of reflective professionals to train our students.

Keywords: degrees in art; training of art teachers; teaching professionalization; artistic languages.

ⁱ Pós-Doutoranda IA/Unesp com supervisão da Prof.^a Dra. Kathy Maria Ayres de Godoy (2023-2027); Doutora em Educação – Unisantos (2018-2021); Artista Plástica. E-mail: ana.akaui@unesp.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1213-3882>.

ⁱⁱ Doutora em Educação pela PUC-SP. Docente pesquisadora sênior do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp/IA. E-mail: kathy.godoy@unesp.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0001-7769-2656>.

*Licenciaturas en arte (visual, música, danza y teatro) en el estado de São Paulo:
primeros hallazgos, algunas reflexiones*

Resumen

¿Las carreras de grado en arte actualmente disponibles en el Estado de São Paulo son suficientes para atender las demandas de la enseñanza en la educación básica? En un enfoque cuantitativo/cualitativo y con base en los microdatos ofrecidos por el INEP/CENSUP-2018/2021, traemos algunos indicadores que muestran la necesidad de mapear estas titulaciones para construir un panorama de la realidad paulista, ya que consideramos que estos datos brindar pistas para discutir la formación docente desde la perspectiva del sistema neoliberal, entre otros aspectos, con el fin de obtener material denso para pensar políticas de formación docente que contribuyan a la valorización y profesionalización de los docentes. Los resultados, hasta el momento, muestran que estos cursos están disminuyendo abruptamente, lo que podría ser señal de una falta de profesionales reflexivos para formar a nuestros estudiantes.

Palabras clave: licenciaturas en arte; formación de profesores de arte; profesionalización docente; lenguajes artísticas.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho, no campo das artes, teve início durante o curso de mestrado, no qual nos dedicamos a observar e relatar as fragilidades presentes nas práticas em sala de aula dos professores de arte em escolas públicas. Durante o doutorado, destacamos essa preocupação concentrando-nos na insuficiência e fragilidade da formação de professores, com especial atenção para aqueles dedicados ao ensino de arte. Atualmente, estamos no processo de desenvolvimento de uma pesquisa de pós-doutoramento, na qual aprofundamos a preocupação em reconhecer como se encontra a formação do professor de arte.

Começamos uma investigação sobre o estado do conhecimento das licenciaturas em arte (visuais, música, dança e teatro) com o objetivo de identificar e analisar a formação inicial e a profissionalização docente em arte por meio dos cursos oferecidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de São Paulo.

Esta pesquisa possui abordagem quanti/qualitativa - por meio dos dados levantados em plataformas institucionais/nacionais, pela quantidade dos municípios investigados e pelo aprofundamento nas análises. Neste artigo, nos propomos trazer o levantamento sobre a quantidade de cursos de 41 municípios (acima de 200.000 habitantes) no estado de São Paulo oferecidos pelas IES (públicas e privadas), o número

de matrículas entre 2018 e 2021 e concluintes de 2021. Ressaltamos, aqui, que começamos a pesquisa pelo último censo divulgado no INEP/CENSUP, que é de 2021.

Neste texto, abordamos a formação do professor de arte, mostrando alguns indícios por meio de gráficos associados às discussões e reflexões sobre esse “novo” sistema percebido como neoliberal que está sendo implantado em toda formação/educação no Brasil, e, refletimos sobre o qual e para que esse profissional professor de arte está sendo formado.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Um processo formativo não se inicia nem acaba nos cursos de licenciaturas, por isso, ao tratarmos sobre formação de professores de arte, buscamos dar significado a uma formação autônoma e emancipada, intelectual e culturalmente, ao longo da vida, no qual o profissional se apropria e se compromete efetivamente no enriquecimento e no desenvolvimento de seu trabalho e na sua ação crítico/reflexiva (Nóvoa, 1995).

O conceito de professor reflexivo nos aproxima da origem de repensar a valorização docente, de um profissional que é dotado de conhecimentos técnicos/científicos, pela experiência e pela reflexão crítica na/sobre a experiência docente. Os saberes abordados por Pimenta e Anastasiou (2014) sobre o conceito de ensino/aprendizagem mostra que a experiência, os conhecimentos específicos, o aprender e o ensinar adquirido na reflexão do seu saber construído historicamente, ao longo da formação docente, integram essa formação.

Tendo em vista a compreensão teórico/prática, Pimenta (2005, p. 25) ajuda nesse debate, afirmando que:

a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.

Ao desenvolver a capacidade reflexiva sobre a prática, na qual a teoria contribui na construção do conhecimento, concordamos com Libâneo (2005) e Contreras (2002) que afirmam que o problema da reflexividade está na compreensão do contexto histórico/político/social, isto é, na realidade que contém cada conhecimento. Os autores

consideram limitado pensar somente na reflexão das ações cotidianas dos professores ou dos problemas da sala de aula relacionados aos conteúdos pré-determinados, pois eles nem sempre estão de acordo com a realidade histórica. Nesse sentido, convém lembrar que o professor necessita compreender os sistemas implantados na educação para poder transformá-los em maiores riquezas do saber e do conhecer.

Ao questionarmos sobre o tipo de reflexão que tem sido realizada pelos professores em seus processos formativos - em nível de graduação (Licenciaturas em Arte) - observamos que existe uma distância entre o saber/apreender, embasado numa práxis/crítica em contraponto com o saber/aplicar, que entendemos como transmissão de conhecimentos reduzido às práticas. Por essa razão buscamos indícios de uma formação consciente/consistente e que possa contribuir para desenvolver um sujeito liberto de práticas implantadas por sistemas educacionais descomprometidos com uma visão formativa reflexivo-crítica.

“Livrar o conceito de ‘prática’ do significado predominante em seu uso cotidiano que é o que corresponde [...] ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário” (Vázquez, 2011, p. 29), é o que entendemos que a práxis docente deve ter como princípio, ou seja, a compreensão de transformar a educação por um processo que conecta teoria e prática caminhando para uma formação emancipatória e de autonomia intelectual. Este autor (2011, p.119), ao afirmar que “a teoria que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens”, nos impulsiona à essa direção, daí nossa opção por investigar, em cursos de Licenciatura em Arte, a presença de conhecimentos abrangentes que levam em consideração o desenvolvimento de uma práxis formativa, reflexiva e crítica.

Nesse sentido, Pimenta (2005) ao pesquisar a práxis docente e a pedagogia transformadora, entende o professor como intelectual crítico-reflexivo, superando os limites iniciais do conceito de professor-reflexivo e ampliando a visão do individual para o coletivo, acentuando seu compromisso ético e político.

Outro autor que contribui para a compreensão do docente como um profissional crítico/reflexivo é Nóvoa (1995, p.24) ao afirmar que “a formação dos professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar com formar-se”, corroborando, com nossa ideia de que para o professor formar-se precisa adquirir um repertório de contextos e conceitos. Estes, por sua vez, comporão seu envolvimento com

o conhecimento que irão adquirir no processo formativo, sobretudo uma formação relacionada à ética e à estética, que poderá oferecer um vislumbre de como ele será como profissional.

A formação de professores, em geral, necessita ser alimentada por um conjunto de situações que estimulem não só sua autonomia intelectual, como reforçar a valorização e o respeito humano. Infelizmente, no Brasil, o professor enfrenta um conjunto de adversidades (desvalorização profissional, desqualificação, baixos salários) e uma realidade social que não reconhece seu trabalho e dedicação.

Ausência de carreira e condições de trabalho são comuns à prática docente. Pouca ou nenhuma oferta de materiais de apoio nas escolas é, igualmente, outra triste realidade. Completa todas essas adversidades as condições físicas das escolas públicas e o número elevado de estudantes em sala, entre outros fatores.

O pouco investimento dos governos federal, estaduais e municipais na educação das escolas públicas no Brasil mostram a falta de respeito e valorização com os profissionais da educação. O estudo realizado pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF)¹, aponta que as escolas se encontram com paredes descascadas, mesas quebradas e falta de materiais, dificultando a permanência e o trabalho dos professores e estudantes no ambiente escolar.

Segundo o Censo Escolar divulgado em 2018, a cada 10 escolas de ensino fundamental, oito não têm laboratório de ciências, seis não oferecem banheiro acessível para pessoas com mobilidade reduzida e cinco têm apenas fossa sanitária no lugar do banheiro. Em geral, o número de estudantes, numa mesma sala de aula, é maior que os 35 defendido pela Lei Federal 597/07², esclarecendo que esse número não pode ultrapassar 25 estudantes na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, e 35 estudantes nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A baixa atratividade da profissão docente vem aumentando, tanto que Palazzo (2011) apresenta preocupação com o recrutamento e a seleção de professores *eficazes* pois, esse desinteresse se refere aos vários aspectos citados.

Nesse cenário, no caso do professor de arte, acrescentamos a desvalorização desta área na sociedade em geral e na Educação. Por isso, formar um professor crítico/reflexivo, especificamente nessa área, é pressuposto para que ele possa perceber em sua prática

educativa a condição de poder transformá-la. A esse assunto, Freire (1996, p. 54) afirma que:

Mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos, geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei, também, que os obstáculos não se eternizam.

Nesse sentido, estudar a formação do professor de arte é adentrar em um emaranhado de informações, na forma de orientações legais que leva a reconhecer a desvalorização profissional do docente.

Isto posto, convém ressaltar que esse texto aborda o começo de uma longa investigação sobre a formação de professores envolvendo as diversas linguagens artísticas referente aos cursos de Licenciaturas em Arte, na intenção de compreender os elementos constituintes dessas diferentes linguagens artísticas, como torná-los acessíveis aos estudantes brasileiros, quais saberes integram essas licenciaturas e como estão contemplados, ou não, nos currículos formativos desses profissionais que tem por essência trabalhar com o conhecimento sensível, estesias que podem favorecer o desenvolvimento deles e dos que futuramente comporão os quadros da nação brasileira (Godoy, 2023). Mapear e construir um caminho metodológico para analisar tais propostas de ensino é uma maneira de deflagrar problemas educacionais na área em que a sensibilidade para a formação humana crítica pode ser peça fundante de uma grande transformação social.

3 EXISTE UM LUGAR DA AUTONOMIA INTELECTUAL E CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE?

O professor de arte não é um reproduutor de ideias pois, ao construir e perceber que em sua prática diária, ricos e genuínos conhecimentos vão surgindo entre o diálogo, a sensibilidade e a experiência vivenciada, sua formação pode ganhar traços enriquecidos, instigantes e significativos – entendido como direito (educacional e cultural).

O ensinar e o aprender na formação do professor (Zeichner, 2005; Cury, 2002) consciente da igualdade nas diferenças, com autonomia, crítica, responsabilidade e comprometimento junto aos conhecimentos apreendidos e ensinados sobre o que pode a

arte pode contribuir com a educação, possibilitando o desenvolvimento humano na sociedade.

Na perspectiva de Contreras (2002), refletir sobre esses aspectos, e outros relacionados a uma reflexão crítica, necessita de observação, não apenas na criação de ideias novas para o ensino, mas, antes disso, num mergulho à docência e à profissionalidade em si, num conjunto de fenômenos educativos.

Para o futuro professor de arte ter autonomia de refletir sobre sua prática, modificando a cada momento sua formação, é preciso que tenha clareza e compreensão quanto ao diálogo, o trabalho coletivo, a experimentação, a reflexão contínua, a compreensão das linguagens de comunicação, instaurando a característica criadora entre teoria e prática, debatendo abertamente sobre perguntas e hipóteses propícias ao desenvolvimento da autocrítica e da capacidade de transformação. Características que, na atualidade, é cada vez mais raro de serem consideradas.

A ideia de que é necessário ao futuro professor aprender a importância de seu posicionamento e compromisso em face das questões que envolvem o verdadeiro significado de ensinar arte, pode promover situações para a melhoria da qualidade do ensino da área. Ou nas palavras de Barbosa e Amaral (2008, p. 50), “oferecer a comida que alimenta o aprendiz é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos, pelos alunos e visitantes, alimentando-se também”.

Para posicionarmos a ideia de professor autônomo, partimos do princípio de que o docente esteja preparado conscientemente para assumir, além de uma sala de aula, com estudantes de diferentes ideias e culturas, *uma posição de comprometimento do ato de ensinar*. A este respeito Paulo Freire diz que,

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito da fazê-lo (1996, p. 33-34).

Nesse sentido, podemos dizer que a formação e atuação do professor de arte no campo artístico-pedagógico é imprescindível e fundamental, pois é esse profissional que, dentro da escola, pode desenvolver as sensibilidades cognitivas (Moreira, 2021) em suas aulas. No entanto, observamos que a base curricular implantada, não valoriza esse

conhecimento, pois as aulas são sempre reduzidas, o que diminui sobremaneira os conteúdos curriculares que o professor de arte tem que desenvolver junto aos estudantes.

Acreditamos que essa relação entre o que, de fato, é importante e o que é conveniente são relações construídas por uma estrutura criada pelo *habitus* cultivado ao longo dos séculos, sendo influenciado por uma sociedade econômica mundial. Como lembra Bourdieu (1989), essa ideia nos ajuda a mostrar uma relação entre a influência interna na formação de professores e a influência externa na construção do profissional professor pela sociedade do consumo.

Por isso é que desde a década de 1970, com a implantação da educação artística como disciplina obrigatória nas escolas, houve a necessidade de formar professores, uma vez que se tratava de uma atividade não obrigatória. Os cursos de formação desse profissional (educação artística) foram implantados somente três anos após a definição dessa disciplina nas escolas. Sob esta perspectiva, questionamos os estudos feitos, em plena Ditadura-Civil Militar³, sobre o que era importante constar nessa ementa para os estudantes das escolas.

Desde essa década, o ensino da arte na escola, era a educação artística que pouco atendia as especificidades das linguagens artísticas (visuais, música, dança e teatro), o professor era nomeado de polivalente. A partir dos anos 2000, foram instituídas as licenciaturas específicas de cada linguagem, mas, mesmo assim, como a estrutura das escolas não mudaram, esse profissional ficou à deriva, isto é, com problemas nos editais de contratação depois de formado, pois esses editais contemplavam, de maneira geral, a contratação do professor de arte que não atendia a linguagem para qual era licenciado, com suas especificidades, e, tinha que estar na sala de aula e atender os saberes de todas elas.

Convém ressaltar o fato de que existem concepções superficiais sobre o ensino das diferentes linguagens artísticas, ficando, muitas vezes, a cargo de pessoas com outras formações (literatura, educação física entre outras) e que nem sempre entendem do conhecimento específico da área de Arte. Outro fato, é que para os anos iniciais da educação básica permanece indefinida a natureza do trabalho em arte e há omissão de documentos referentes à atuação profissional na educação infantil. Exemplo disso, é uma oferta de disciplinas, com foco nas linguagens artísticas nos cursos de pedagogia. No

máximo duas disciplinas, divididas e ministradas durante um ano, focadas nas linguagens das artes visuais e/ou música e poucas vezes no teatro ou dança.

Igualmente, é fato que a formação do professor de arte, que irá atuar no ensino básico, talvez pela falta de tempo, interesse ou pela formação indeterminada, acabem ministrando as aulas com certa inalterabilidade, sem, muitas vezes, perceber no processo artístico variedade de vivências e o desenvolvimento da sensibilidade cognitiva envolvendo a criatividade e a expressividade. Esse posicionamento desfavorável, diante da arte, compromete a familiaridade, o conhecimento e a vontade de explorar os territórios da criação artística.

Na formação do professor de arte (especialista), compreender o conjunto de trabalhos teóricos envolvendo metodologias (como trabalhar com suportes e materiais) relacionados com a compreensão didática do fazer e do porquê fazer, são elementos que colaboram no percurso formativo. Sobre essa formação, que integra a práxis do saber ensinar/aprender, Morin (2017, p. 110) afirma que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

Para entender o ensino da arte é preciso compreender e ressaltar aprendizagens que envolvem diretamente a dimensão subjetiva como a beleza, por exemplo, que é algo intangível que se desenvolve com intensidades e valores diferentes em cada sujeito e em cada sociedade.

Muitas vezes, padrões direcionados com determinado propósito fazem com que multidões gostem das mesmas coisas, como o mercado da beleza, ou mesmo como uma ditadura efetiva da ilusão (Debord, 2017). Por isso, ensinar arte significa trabalhar com aprendizagens subjetivas que só se torna possível sob um princípio: partir da ideia de que somos uma comunidade dialógica, iguais e diferentes entre si, e é a partir desse princípio que a arte faz a diferença na educação, porque ao compreender uma manifestação artística, ela enriquece nossas diferenças e pode sustentar diálogos.

Entendemos que para formar um professor de arte, toda a organização curricular, principalmente as Matrizes Curriculares (MC), necessita refletir sobre a importância e a abrangência de que se trata de um profissional, o professor de arte, formador de identidades, adentrando num universo no qual o meio de ensinar representa abrir um leque

de conhecimentos e de compreensões sobre a complexidade de cada aspecto vivenciado da arte, na perspectiva das culturas, completando a consciência da dualidade: unidade/variedade.

Dunstan (1982, p. 15) que reconhece essa dualidade na arte, aborda da seguinte forma:

É necessária a unidade porque sem ela as nossas mentes e olhos são impressionados por uma sensação de desorganização. É necessário impor algum padrão ou forma; as partes devem ligar-se umas às outras. Por outro lado, sem variedade, os olhos aborrecem-se rapidamente e perdem interesse pelo que observam. Essa composição envolve um conjunto de compreensões básicas como estrutura linear, proporções, estrutura tonal, padrões, formas, cores, ritmo, movimento, repetição e várias outras possibilidades de aprendizados.

Refletir sobre a arte como conhecimento, comunicação e expansão de repertório se faz urgente, pois estamos vivendo um período da história na qual não teremos muitas histórias, por meio das linguagens artísticas para contar, o que representa perder a oportunidade de construir identidades e as possibilidades de transformação.

Nos processos educacionais, em geral, entender, estar consciente, vivenciar e fazer a história, vem de encontro ao atuar com mecanismos que pensam por nós, que fazem por nós, transformando-nos em marionetes de um sistema econômico no qual o gosto, a beleza, a criação (entre outros aspectos) são tratados somente na perspectiva do mercado e do consumo.

Resumindo o que abordamos até esse momento, mostrando estudos embasados no professor crítico/reflexivo e que é compromissado, tanto com os conhecimentos científicos como com a reflexão sobre as práticas, isto é, a práxis docente, ao eliminar o conceito de prática utilitarista, podemos assumir a compreensão de transformar a educação pelo processo teórico e prático visando uma formação emancipatória.

Nesta linha de pensamento, compreendemos currículo como um processo contínuo de apropriação desses conhecimentos que são históricos, envolvidos em conhecimentos já construídos no passado, conscientizando e transformando, no presente, os caminhos a serem percorridos, tanto pela escola como pela sociedade (Gimeno Sacristán, 2000).

O posicionamento apresentado aqui, de currículo em cursos de Licenciatura em Arte, fornece ou tenta ampliar para o leitor como se encontra a formação do professor

como um profissional que ensina/apreende o universo artístico, sem deixar de lado, as questões mercadológicas e outros aspectos que sustentam algumas concepções intrincadas nos currículos que hoje crescem no ensino universitário brasileiro.

Nossa pesquisa de pós-doutoramento emerge deste cenário e busca trazer à tona indicativos, por meio de buscas nos principais documentos, leis, e levantamento em sites oficiais e trabalhos acadêmicos, sobre *a situação atual dos cursos ofertados para a formação do professor de arte*.

4 O SISTEMA NEOLIBERAL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

A Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) formou, no início da década de 1990, um grupo para a Definição de Seleção de Competências (DeSeCo), por meio dos resultados apontados pelo Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), fixando competências básicas para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, assim como para a ‘cidadania ativa’, a ‘inclusão social’ e o ‘emprego’. São elas: Comunicação na língua materna; Comunicação na língua estrangeira; Competência matemática; Competência básica em ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competência interpessoal; Competência cívica; Expressão cultural e, por fim, o Espírito empreendedor, caracterizando funções para cumprir tarefas (*Competere* e não *Competentia*).

Percebemos que por meio da Base Nacional Comum Curricular usada como referência para a Formação de Professores – BNCC (Brasil, 2019), seguindo as determinações da OCDE para o mundo, o Brasil vem aplicando em suas Leis as “Competências Gerais” e o pleno exercício da cidadania relacionado ao mundo do trabalho na qual os termos valorizar, utilizar, exercitar, identificar, nomear, representar, selecionar, são empregados e distribuídos nas competências a serem desenvolvidas, por obrigatoriedade, na apropriação do conhecimento e formação do ser humano social brasileiro. Por isso, estamos vendo, ao longo de 20 anos (Seki, 2021), um aumento de profissionais da área liberal (gestão relacionada ao comércio, economia, direito, administração etc.) e uma diminuição das licenciaturas em geral.

Mesmo assim, diferentes entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), apresentam críticas à formação de professores com base em competências e habilidades que reduzem e minimizam conteúdos e conhecimentos; a adequação automática da formação docente à BNCC (Brasil, 2019); a adoção de material didático previamente estabelecido; o fortalecimento de avaliações nacionais em larga escala; a desvalorização de experiências em espaços não escolares; a concepção redutora do processo de alfabetização e do papel da escola⁴.

Dessa forma, entendemos que a BNCC (Brasil, 2019), que são diretivas e impositivas quanto aos conhecimentos e que foram definidos por um conjunto de “especialistas”, tem como princípio, uma educação básica para todos os brasileiros, que, parece, ser voltada para o mercado econômico/educacional (Gimeno Sacristán, 2000).

Portanto as competências implantadas sobre essas bases, permitem um olhar diferenciado sobre o porquê e o como outros cursos de graduação, como administração ou mesmo gestão de negócios, dentre outros dessa mesma linha de formação, são favoráveis ao campo educacional atreladas às políticas econômicas.

Esse artigo procura instigar o leitor(a) como esse sistema (já implantado), com todas as características neoliberal (Dardot; Laval, 2016; Charlot, 2020; Gimeno Sacristán, 2000; Bourdieu, 1998a) está se apresentando na educação e principalmente na formação de profissionais da educação, pelo baixo oferecimento das IES, apontando que o ensino da arte, mas não só ele, integra essa formação transmissora de um determinado conhecimento em prol de um ideal capitalista.

Por se tratar de um estudo de pós-doutoramento, um recorte se faz necessário diante da metodologia aplicada, especialmente para captar/capturar o que está acontecendo com os cursos de Licenciatura em Arte diante desse sistema ideológico neoliberal.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Fizemos a escolha por uma abordagem quanti/qualitativa, assumindo a ideia de uma abordagem mista ao mapear as Licenciaturas em Arte (visuais, música, dança e teatro), podendo abranger um caráter de múltiplas realidades “usando palavras reais de

diferentes indivíduos (Instituições e cursos)⁵ e apresentando diferentes perspectivas” (Creswell, 2007, p. 32), em uma situação atual da formação profissional do professor de arte.

Nesse momento, apresentamos uma parte inicial da investigação sobre como se encontram os 41 municípios com mais de 200.000 habitantes⁶ do estado de São Paulo no que diz respeito às Licenciaturas em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro (presenciais) oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o estado de São Paulo e que estão registradas em órgãos governamentais responsáveis pelo Ensino Superior.

Com base em dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP)⁷, pelo Sistema de coleta de informações do Censo da Educação Superior (CENSUP)⁸, (INEP/CENSUP), aportamos micro dados como fonte primária que ajudou a trazer o número de cursos oferecidos, as matrículas, o sexo e os concluintes entre 2018 e 2021 e da relação numérica com outras graduações.

Entremeando reflexões e diálogos com teorias que vêm ao encontro de como o sistema neoliberal está adentrando na educação, construímos uma seleção de quatro gráficos, na qual foi possível indicar e ampliar o olhar e o conhecimento sobre o objeto pesquisado e, partindo dessa seleção inicial, através da leitura oferecida pela plataforma, podemos começar a constituir um *corpus* de dados sobre o fenômeno estudado.

Levando em consideração que entre 2018 e 2021, em função da pandemia e do governo atuante, tivemos restrição às informações, mas, ao levantar esses dados, ainda que restritos, percebemos que elas revelaram múltiplas dimensões do processo, que vêm reestruturando o subsistema privado e público na formação de professores.

6 SOBRE RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para mostrar tais incidências, criamos os seguintes gráficos: Gráfico 1 - panorama geral do total de cursos, matrículas, matrícula por sexo, concluintes e concluintes por sexo; Gráfico 2 - mais detalhado, mostra a quantidade de matrículas entre mulheres e homens e a quantidade de concluintes entre mulheres e homens de 2018 e 2021; Gráfico 3 - mostra o número de matrículas de 2018 e o número de concluintes em 2021 e o Gráfico 4 -

mostrando o número de matrículas comparando os cursos de administração, teologia e as Licenciaturas em Arte (visuais, música, dança e teatro).

O Gráfico 1 refere-se ao ano de 2021, dos 41 municípios do estado de São Paulo, com mais de 200.000 habitantes:

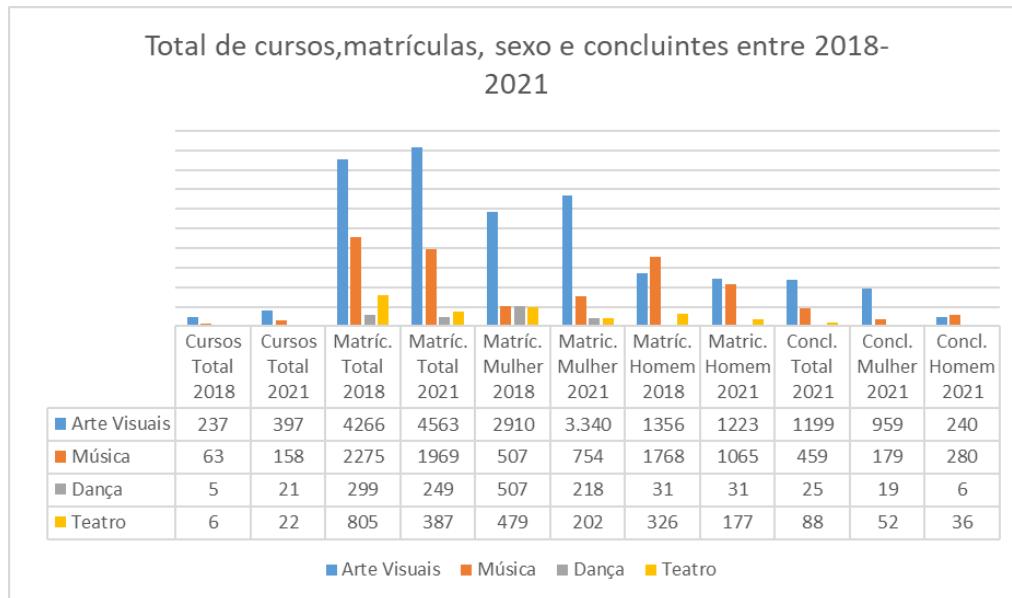


Gráfico 1 - Relação entre cursos, matrículas e concluintes

Fonte: Quadro criado pelas pesquisadoras com base em dados oferecidos pelo INEP/CESNUP de 2018.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> (Microdados/Censo da Educação Superior 2018 e 2021). Acesso: 23 nov. 2023.

Pelo observado no Gráfico 1, o número de cursos ofertados aumentou de 2018 para 2021, isto é:

- Artes Visuais houve um acréscimo de 160 cursos;
- Música – 95;
- Dança – 16;
- Teatro – 16.

As matrículas dos cursos de música, dança e teatro diminuíram, ou seja, nos cursos de música, em 2018, foram matriculadas 2.275 pessoas e em 2021 esse número caiu para 1.969 (306 matrículas a menos). Comparativamente, aumentaram as ofertas de cursos e diminuíram as matrículas.

Registraramos o aumento do número de mulheres e a redução do número de homens matriculados (507 mulheres em 2018 para 754 em 2021), diferentemente dos homens que, em 2018, foram matriculados 1.768 e em 2021 caíram para 1.065 matrículas.

A dança, que já tem um número inferior de oferecimento, tanto de cursos quanto de matrículas, houve uma diminuição de 2018 com 299 matrículas para 249 em 2021 (50 a menos); constatamos que entre as mulheres houve, em 2018, 507 matrículas e em 2021 caíram para 218 (diminuíram 289 matrículas entre as mulheres). Curiosamente as matrículas entre os homens se mantiveram em 31 tanto em 2018 como em 2021.

Os cursos de teatro, em 2018, tiveram 805 matrículas com o maior número de mulheres (479 mulheres e 326 homens) e em 2021 as matrículas caíram para menos da metade somando 387 e ao contrário do curso de dança, houve um aumento de 52 mulheres e 36 homens.

Esse gráfico nos mostra que o número de mulheres prevalece entre as licenciaturas; as licenciaturas em música, dança e teatro, apesar do aumento de oferta em relação aos seus cursos, há uma diminuição a cada ano nas matrículas. Vale dizer que somente os cursos de artes visuais ainda se mantém.

A respeito desses dados, talvez possamos justificar os quantitativos de contratação de professores de arte priorizando os profissionais professores das artes visuais. A seguir, mostraremos mais detalhadamente esses resultados demonstramos o número de cursos oferecidos e a quantidade de matrículas feitas em 2018 e 2021.

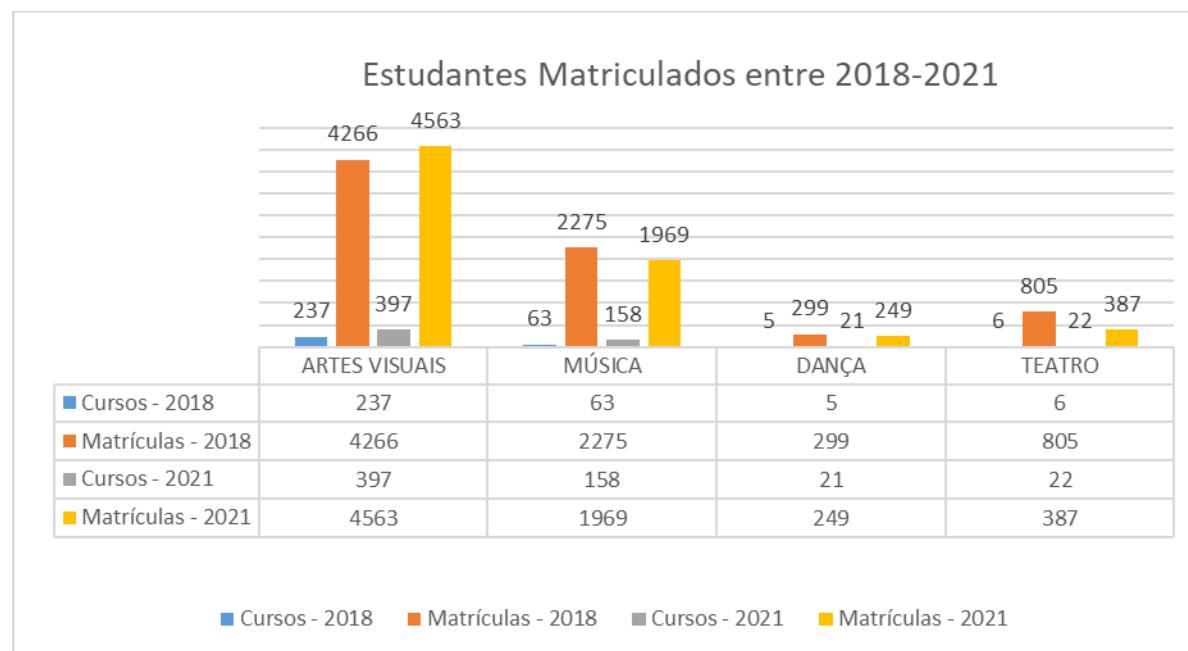


Gráfico 2 - Estudantes matriculados entre 2018 a 2021

Fonte: Quadro criado pelas pesquisadoras com base em dados oferecidos pelo INEP/CESNUP de 2018.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Microdados/Censo da Educação Superior 2018 e 2021). Acesso: 04 nov. 2023.

É possível notar que o número de cursos ofertados pelas IES, de 2018 para 2021, em todas as licenciaturas cresceu e, mesmo aumentado o número de cursos, ainda é baixo para a necessidade de profissionais que precisam atuar nas escolas:

- a) Artes Visuais de 237 para 395 (158 cursos a mais);
- b) Música foi de 63 para 158 (115 a mais);
- c) Dança de 5 para 21 (16 a mais);
- d) Teatro de 6 para 22 (16 a mais).

Observamos que houve uma ampliação no número de matrículas somente no curso de Licenciatura em artes visuais de 2018 para 2021, como dito anteriormente. Nos outros cursos, as matrículas diminuíram, sendo o de teatro o mais afetado.

Nesse sentido, os dados mostram que tanto teatro como dança estão se pulverizando, acabando, entre as outras licenciaturas, ficando a questão: *por quê?* Uma vez que são cursos que tem como objetivo maior trabalhar com o desenvolvimento do corpo e dos sentidos/manifestações/expressões do corpo e da fala discursiva. Por se tratar de linguagens nas quais a coletividade e o contato corporal são mais intensos, a pandemia pode ter impactado nesses dados. Pode ser um fator, mas não o único. Aqui, certamente aprofundaremos nossa investigação.

O próximo gráfico ilustra a quantidade de matrículas, entre mulheres e homens de 2018 e o total de concluintes, entre mulheres e homens, em 2021.

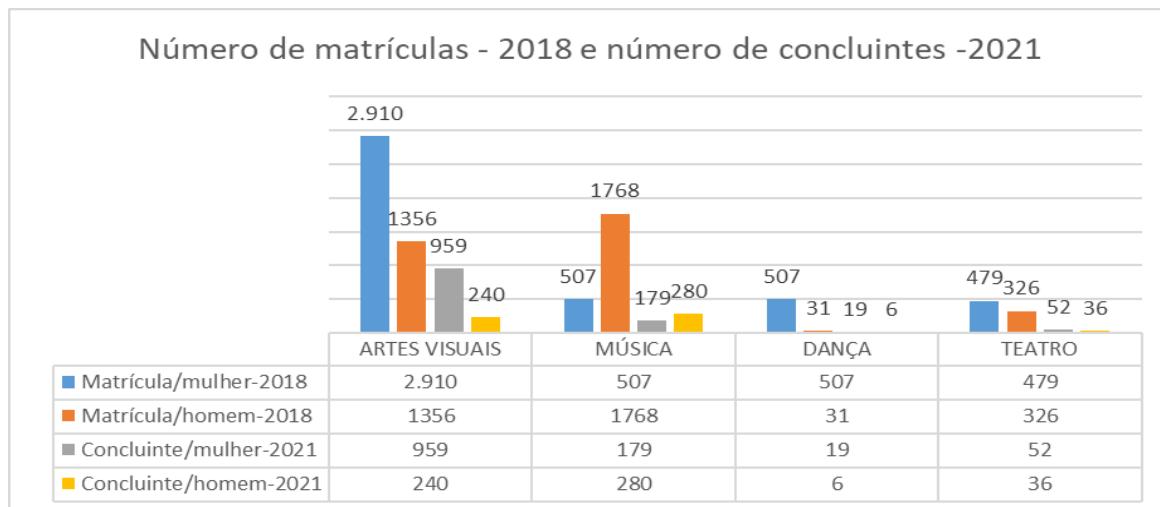


Gráfico3 - Relação entre matriculados e concluintes

Fonte: Quadro criado pelas pesquisadoras com base em dados oferecidos pelo INEP/CENSUP-2018/2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Microdados/Censo da Educação Superior 2018/2021. Acesso: 04 nov. 2023.

Observando cuidadosamente a relação entre matrículas e concluintes notamos que em artes visuais 2.910 mulheres e 1.356 homens se matricularam em 2018 e, em 2021, 959 mulheres e 240 homens concluíram o curso, isto é, somente 33% de mulheres e 18% dos homens chegaram ao término dessa jornada. No total (entre mulheres e homens) de 4.266 matrículas em 2018, somente 28% concluíram o curso em 2021.

Em música, o número de matrículas, em 2018, de mulheres foi de 507 e de homens foi de 1.778 e, em 2021, o número de concluintes foi de 178 mulheres (35%) e 280 homens (15%). No total (entre mulheres e homens) de 2.285 matrículas em 2018 com somente 20% de finalização do curso em 2021.

Em dança, o número de matrículas em 2018 foi de 507 mulheres 31 homens e, em 2021, somente 19 mulheres (3%) e 6 homens (19%) concluíram. No total (entre mulheres e homens) de 538 matrículas em 2018 somente 4% concluíram o curso, em 2021.

Em teatro, as matrículas em 2018 foram de 479 mulheres e 326 homens e, em 2021, concluíram 52 mulheres (10%) e 36 homens (11%). No total (entre mulheres e homens) das 805 matrículas em 2018 somente 10% concluíram o curso, em 2021.

O número de mulheres matriculadas no total (artes visuais, música, dança e teatro), em 2018, é maior do que dos homens, isto é, 4.403 mulheres e 3.481 homens (somente no curso de música que o número de homens é maior) e no total de concluintes, em 2021, o percentual também é maior entre as mulheres 1.209 (27%) em relação aos homens que foram 562 (16%).

Somando todas as licenciaturas (artes visuais, música, dança e teatro) teremos um total de 7.884 matrículas em 2018 e de todas as licenciaturas somente 1.771 concluíram em 2021, isto significa 22% de profissionais formados para atender o estado de São Paulo.

A opção de trazer dados referentes entre 2018 a 2021 diz respeito a uma média de quatro anos para o cumprimento de um curso de licenciatura. Nesse momento, não consideramos os dados de integralização dos cursos, por conta de não estarem disponíveis nas plataformas de consulta.

Este gráfico pode trazer algumas questões primordiais que tem relação direta com um *habitus social* que, segundo Bourdieu (1983, p.106) “define a percepção da situação que o determina”, isto é, a maneira, a escolha, a imposição, a intenção e o contexto de como vêm se formando as professoras (maioria) e os professores através dos tempos.

O histórico da implantação de nossa educação brasileira formal, se construiu a partir do direcionamento dessa profissão às mulheres por conta das características que elas possuem, principalmente quando falamos na educação infantil, “que se trata de uma fase com aspectos maternais ligados as satisfações imediatas de higiene, alimentação e preservação da integridade corporal das crianças, revelando uma visão de amparo e assistência” (Sá, 2015, p. 20).

A boa notícia é que hoje vemos, em muitas escolas, homens assumindo esses postos de maneira brilhante, afetuosa e profissional. Mas esta é uma outra discussão que requer um olhar cuidadoso, pois em nosso país ainda é necessário tratar de questões que envolvem o patriarcado dentre outros aspectos.

O próximo gráfico ilustra a quantidade de matrículas realizadas em 2021, em três diferentes áreas do conhecimento: as Licenciaturas em Arte (visuais, música, dança e teatro), o curso de administração (negócios e gestão) e o curso de teologia (formação de missionários):



Gráfico 4 - Matrículas nos cursos em 2021

Fonte: Quadro criado pelas pesquisadoras com base em dados oferecidos pelo INEP/CENSUP-2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Microdados/Censo da Educação Superior 2021. Acesso: 04 nov. 2023.

O gráfico sinaliza como o número de matrículas das Licenciaturas em Arte é baixo diante de outros cursos vocacionados oferecidos pelas IES; com isto em mente, resolvemos fazer uma pequena consulta paralela para comprovar se tais observações se

confirmam: escolhemos verificar, nos cursos de administração e de teologia (dois cursos que estão próximos dos números que levantamos sobre as licenciaturas, começando pelas artes visuais), somente as matrículas realizadas em 2021, pensando que esses dados podem fornecer algumas pistas, ao longo da pesquisa de pós-doutoramento diante de um perfil de formação para profissionais diretamente ligado ao mercado de trabalho (Laval, 2019) sinalizando, o que cada estado ou região almeja para esses trabalhadores.

Verificamos que, se somarmos todas as matrículas das Licenciaturas (artes visuais, música, dança e teatro), ainda o número de matrículas (7.167) ficou bem abaixo dos cursos de administração (108.318) e próximo do curso de teologia (5.360).

Teologia que, em 2021, teve 466 cursos registrados com 5.360 matrículas; o curso de administração obteve mais de 1.164 cursos registrados com 108.319 matrículas; muito diferente em números, por exemplo, do curso mais procurado entre as Licenciaturas em Arte, a de artes visuais, que em 2021 registrou 397 cursos com 4.563 matrículas. Nos deixando a questão: qual o motivo dessa inversão?

Algumas hipóteses, ainda em processo, podem ser traçadas neste momento da pesquisa como: a valorização de cursos com cunho capitalista em detrimento das licenciaturas, cuja formação de professores parece não se preocupar com os sujeitos e a construção de uma sociedade mais igualitária (Cury, 2018). Talvez essa seja uma das razões das licenciaturas estarem se pulverizando, deixando de existir pessoas que gostariam de ser professores, ligadas essencialmente a valores morais, estéticos e éticos. Como já escrevemos acima, o sistema que vem se implantando, desde 1990 (OCDE e Banco Mundial, dentre outras instituições privadas), preocupa-se com a construção de “competências”, priorizando a proliferação de cursos que primam pela gestão, criando mercados e aplicando lógicas econômicas.

Corroborando com Laval (2019, p.19) que aborda o neoliberalismo diante da educação como a aplicação dos que trabalham como seus agentes “aceitam obedecer à injunção maior do neoliberalismo que é a adaptação ao jogo da concorrência generalizada, e isso do topo à base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional” que, em nossa hipótese, vem ao encontro da proliferação de cursos como administração, pedagogia (gestão), gestões de diversos tipos, direito, entre outros. Não podemos deixar de considerar que estamos diante de uma sociedade com grandes mudanças.

7 CONSIDERAÇÕES

Este artigo representa o início (setembro de 2023) de uma pesquisa em andamento, mas avista pequenas composições e percursos ideológicos que podem ser um caminho para adentrar na formação de profissionais (Nóvoa, 2023), principalmente na formação dos professores de arte.

Nesse sentido se faz necessário uma visão sobre a formação de professores de arte, que vem se revelando indispensável, para entender a gênese do ensino da arte nas escolas. A cada investigação, percebemos que esse núcleo problemático (formação e ensino da arte), que está sendo construído por um sistema ideológico, tenciona para fabricar capitais humanos (Debord, 2017).

Entendemos que o ensino da arte tem como função construir habilidades e competências que vão além do previsto pelas bases curriculares porque promove uma sociedade mais igualitária, justa, cooperativa, consciente de si e do próximo, autônoma, democrática e liberta das convenções hegemônicas impostas, de maneira que a diminuição dos cursos de Licenciatura em Arte, que educa por meio do desenvolvimento das sensibilidades de cada um, não propicia a constituição de sujeitos autônomos, criativos, cooperativos, sensíveis, expressivos e, sobretudo, humanos, como bem nos lembra Nóvoa (2023, p. 24) que “educar humanos [...] é um processo pessoal de apropriação do conhecimento, pelo qual nos tornamos mais preparados e capazes”, para vivermos em comunhão com e no mundo.

Os dados colhidos até o momento suscitam questões, em processo de formulação, mas já permitem identificar e caracterizar um olhar sobre a precariedade social que está se formando por meio da proliferação de cursos técnicos e cursos voltados para as áreas econômicas, para o esvaziamento de cursos da área de humanas, para a falta de disciplinas e de professores nessas mesmas áreas, como na sociologia e na filosofia.

Obviamente que não foi possível, tampouco viável, trazer esses quadros que, sem dúvida, mostram o esvaziamento nos cursos das áreas de humanas e substituição por cursos de curta duração sobretudo dos tecnológicos, porque empregam rapidamente e suprem um mercado ligado as novas tecnologias como a Inteligência Artificial (AI), entre outras ferramentas que pouco a pouco interferem e alteram o mercado de trabalho e a

construção de um pensamento voltado à reflexão, (in)flexão, criação, estesias, sensibilidades emocionais e tantas outras características que são do ser *humano*.

Completando esse pensamento, trazemos Bourdieu (1998a, p.72) afirmando que,

A precariedade afeta profundamente qualquer homem ou mulher exposto a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável.

Observamos que a característica que determina o profissional professor, que parece estar acabando, vem se constituindo como moldes para formar sujeitos adeptos a adensar a política do mercado educacional (a substituição pelo EaD) e esse direcionamento mercadológico parece estar de acordo com as intenções de um determinado conhecimento estipulado pelas orientações legais como a BNC-Formação de Professores (Brasil, 2019) atreladas aos cursos de Licenciaturas em Arte, assunto para ser discutido com profundidade em outro artigo.

Encerramos com mais questionamentos do que com conclusões. Mas, uma coisa é certa: se pensarmos em toda a estrutura montada pelo neoliberalismo (individualização, gestão de si etc.) saberemos que o contraponto a ele é a força existente dos movimentos coletivos em prol de uma outra formação/educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. **Interterritorialidades**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac-SP/Edições Sesc-SP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP Nº 2 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinción**: criterios y bases sociales del gusto. Madri: Ediciones Santillana, S.A., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie**: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CONTRERAS, José. **A Autonomia De Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2019.

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

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

DUNSTAN, Bernard. **A composição em Pintura**. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GODOY, Kathya Maria Ayres. **Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino**: dança, arte e educação. v. 3. Curitiba: Appris, 2023.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. *In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-80.

MOREIRA, Ana Marcia Akaui. **Arte como direito?** A formação do professor de artes visuais no Município de São Paulo/SP. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7383>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MORIN, Edgar. **Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

PALAZZO, Janete. A escolha do magistério como carreira: Por Quê (Não)? *In: Anais da ANPAE/2011*. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0245>. Acesso em: 07 ago. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SÁ, Ivo Ribeiro de. *O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal*. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SEKI, Allan Kenji. *O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)*. Florianópolis: Editoria em Debate/UFSC, 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Expresso Popular, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos Educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200005&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 29 ago. 2018.

NOTAS:

¹ Fonte: SINPRO-DF. Reportagem: Falta de investimento na educação coloca o DF abaixo das metas do IDEB. Jornalista: Luis Ricardo. Em 17 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.sinprod.org.br/falta-de-investimento-na-educacao-coloca-o-df-abixo-das-metas-do-ideb/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

² Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/109679-projeto-define-numero-maximo-de-alunos-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

³ O golpe Civil-Militar de 31 de março de 1964 tinha como objetivo evitar o avanço das organizações populares do Governo vigente (João Goulart). Essa ditadura durou 21 anos (5 mandatos militares) instituindo mecanismos legais (que se sobreponham à Constituição Federal) restringindo a liberdade, reprimindo os opositores do regime e censurando todos os atos que vinham de encontro com as leis militares que estavam vigorando. As consequências, dentre várias, foi o aprofundamento das desigualdades sociais, uma educação oprimida pela transmissão de conhecimentos ideológicos-militares e o aumento da miséria e da pobreza.

⁴ Sobre esse tema, várias entidades se manifestaram contrariamente, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que segundo o Manifesto – FNPE de 16/07/2020 ao discutir a linha do estreitamento da formação e do atendimento dos interesses da iniciativa privada “foi aprovada uma ‘Base Nacional Comum Curricular’ que exclui temas sociais importantes (como gênero e a identidade de gênero), buscando padronizar e engessar o currículo e, ademais, não considerou as posições dos profissionais da educação, de famílias, de comunidades escolares e de estudantes” (Anfope, 2020, p. 9). Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/09/2.-Manifesto_FNPE-2020_07_16.pdf

Também amplamente discutida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio de publicações como o documento que expõe, detalhadamente, ações e o posicionamento da entidade sobre a BNCC – conforme segue: “na contramão de um currículo que garanta o

direito à Educação, a BNCC em debate articula-se com outros modelos de reformas curriculares de diferentes países que endossam a proposição de um currículo comum que se alinha à possibilidade de “gerenciamento” do desempenho docente e discente” (ANPED, 2017, p.16). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>.

Acesso em: 31 maio 2023.

⁵ Referência das autoras.

⁶ Entendendo que são municípios de porte médio e que por isso são capazes e tem autonomia para gerir suas próprias políticas e que, também, tem um número suficiente de habitantes para abrir Instituições de Ensino Superior (IES) e oferecer diversos cursos de graduação.

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em:13 out. 2023.

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Recebido em: 03/04/2024

Aprovado em: 20/08/2024

Publicado em: 18/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.