



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

SOPHIA YOSHIDA ARNS

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E O
DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: Aproximações e Distanciamentos

**BRASÍLIA - DF
2019**

SOPHIA YOSHIDA ARNS

**O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E O
DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: Aproximações e Distanciamentos**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Artes Visuais do Departamento de
Artes Visuais, no Instituto de Artes,
Universidade de Brasília, na linha de
pesquisa em Educação em Artes
Visuais.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a. Thérèse
Hofmann Gatti

**BRASÍLIA - DF
2019**

SOPHIA YOSHIDA ARNS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais, no Instituto de Artes, Universidade de Brasília, na linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais.

Aprovada em 13 de Dezembro de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. Thérèse Hofmann Gatti – IdA/ UnB

Profa. Dra Wilsa Ramos – IP/ UnB

Prof. Dr. Luis Carlos Pinheiro – IdA/ UnB

Profa. Dra. Maria Del Rosario Tatiana Fernandez – IdA/ UnB

Dedico esta dissertação ao meus pais, por sempre me incentivarem a buscar conhecimento e me aprimorar nas minhas áreas de interesse.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer novamente aos meus pais, pelo apoio dado nestes anos, minhas irmãs por prestarem favores e me ajudarem nos afazeres diários quando possível. E ao meu parceiro, Eduardo Alves, por me aguentar, se solidarizar e pela paciência nos momentos de tensão.

Agradeço também aos meus amigos Fernando Nisio e Clarissa Paiva, pelos lanches e longas conversas, foram extremamente necessárias para manter a sanidade e aliviar a mente.

A Profa. Dra Thérèse Hofmann e ao LEME, pelas oportunidades que me foram dadas durante todos esse anos, e que me permitiram chegar aonde estou.

Aos meus colegas de trabalho Stephen, Fiona, Julie, Kate, Rodger, Cynthia, Paola, Rafaela, Andreia, Lucas, Ludmilla, Ana, Kathy, Gabu, Caio, Michelle, Beto, Amanda, Smênia, Natália, Julie, Fernanda M, Fernanda A, Caio C, e tantos outros que de uma forma ou de outra fizeram parte dessa caminhada e me ajudaram nos últimos anos.

A todos que me ajudaram nesta empreitada: muito obrigada!

EPÍGRAFE

"Aí se situa o propósito e a utilidade da pesquisa: contar uma história que permite aos outros contar a sua própria história"

Teresa Torres Eça, *A/r/tografia*, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo permear os aspectos históricos, sistemáticos e metodológicos documentais do ensino Estadunidense e Brasileiro. Deste modo, salientamos uma contextualização relacionando e contrastando as maneiras como as Artes Visuais são abordadas e apresentadas em sala de aula nos referidos países. A pesquisa apresenta aspectos históricos e análise da constituição atual destes sistemas, tanto em seus requisitos pedagógicos, quanto acerca da formação do profissional habilitado para tal. Apresenta também as tendências de abordagens de ensino mais conhecidas e utilizadas pelos dois países, bem como seus pesquisadores.

Palavras Chave: Artes; Artes Visuais; Educação em Artes Visuais; Ensino; Educação.

ABSTRACT

This research aimed to permeate the historical, systematic and methodological documentary aspects of US and Brazilian education. Thus, we highlight a contextualization relating and contrasting the ways in which the Visual Arts are approached and presented in the classroom in these countries. The research presents historical aspects and analysis of the current constitution of these systems, both in their pedagogical requirements, as well as about the formation of the qualified professional for such. It also presents trends in teaching approaches best known and used by both countries, as well as their researchers.

Keywords: Arts; Visual arts; Education in Visual Arts; Teaching; Education.

LISTA DE IMAGENS

Figura 01 - Oficina de Encadernação com papel artesanal no LEME - UnB, 2015	16
Figura 02 - Logo criado para intervenção na cidade, 2013.....	17
Figura 03 - Intervenção na cidade, mural, 2013.....	18
Figura 04 - Resquícios artísticos após limpeza da sala	21
Figura 05 - Processos metodológicos/Metodologias, Carole Gray, 1993	25
Figura 06 - Johann Moritz Rugendas, “Aldeia Dos Tapuias”, 1823.....	31
Figura 07 - CAPA do programa da Semana de Arte Moderna de 22, autoria de Di Cavalcanti	35
Figura 08 - Artistas que colaboraram nos cursos: Lúcia Alencastro e Vera Tormenta entre alunos	37
Figura 09 - Filme de Natal - desenhos e estória criados pelas crianças do CAAC (Curso de Atividades Artísticas para Crianças), orientadas pelas professoras Silvia Ademe e Maria Luiza Saad	38
Figura 10 - Representação da Abordagem Triangular	42
Figura 11 - Problemas do Ensino Médio	47
Figura 12 - Print Screen de uma postagem da UBES em sua rede social sobre uma pesquisa de reação da Reforma	51
Figura 13 - O que é a BNCC	53
Figura 14 - Os nove principais centros globais por número de escolas internacionais hospedadas, 2017/18.....	60
Figura 15 - Capa do livro " <i>American text books of art education: Geometrical drawing</i> ", 1ª Edição, Washington D.C., 1873.....	63
Figura 16 - Gráfico Histórico da Educação Artística nas Escolas Públicas dos Estados Unidos da América De 1821 até 1923	64
Figura 17 - Tabela resumo sobre as abordagens de ensino e seus níveis de liberdade em sala para os alunos	78
Figura 18 - Gráfico sobre DBAE apresentando e ilustrando os quatro pilares da metodologia.....	81
Figura 19 - Modelo sugerido para educação artística multidisciplinar.....	85

Figura 20 - Modelo para abordagem holística em estúdio, mostrando o mais proeminente foco da literatura em disciplinas de arquitetura, arte e design, 2009	86
Figura 21 - Sugestão de organização de sala de aula para o TAB.....	89
Figura 22 - Mapa visual dos conceitos e objetivos do TAB.....	90
Figura 23 - Exemplo de organização de estação de colagem	91
Figura 24 - Exemplo de técnicas de escultura 3D em papel.....	92
Figura 25 - Passos para se tornar um professor (nos EUA)	98
Figura 26 - Tabela comparativa de equivalência das séries escolares e diplomas entre Brasil e EUA, dos anos iniciais até os últimos níveis universitários.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Comparativo do Ensino Médio antes da reforma, e objetivos da reforma a longo prazo	48
Quadro 02 - Situação curricular antes da BNCC, e o objetivo a ser atingido a longo prazo.....	56
Quadro 03 - Comparação entre o <i>No Child Left Behind</i> e <i>Every Student Succeeds Act</i>	72
Quadro 04 - Ensino Fundamental	101
Quadro 05 - Ensino Médio.....	102
Quadro 06 - Abordagens de Ensino	105
Quadro 07 - Nível de liberdade de escolha de cada abordagem	106
Quadro 08 - Teóricos e Pesquisadores do Brasil na Área de Abordagens de Ensino para Artes Visuais	107
Quadro 09 - Teóricos e Pesquisadores dos Estados Unidos da América.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAN	Centro Educacional Asa Norte
CCD	Common Core of Data
CCSS	Common Core State Standards
DBAE	Discipline Based Art Education
EUA	Estados Unidos da América
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
PcD	Pessoas com Deficiência
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TAB	Teaching for Artistic Behavior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 METODOLOGIA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	24
1.1 Objetivos da pesquisa	25
1.2 Plano de Pesquisa	27
1.3 Parâmetros para Referências	27
CAPÍTULO 2 APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA ARTE NO BRASIL	30
2.1 Início do ensino das Artes no Brasil	30
2.2 Abordagem Triangular.....	41
CAPÍTULO 03 ATUALMENTE NO BRASIL	43
3.1 Ensino Médio Pré Reforma	45
3.2 Reforma do Ensino Médio.....	47
3.2.1 Manifestações contra a Reforma	49
3.2.2 Investimento na educação	52
3.3 Base Nacional Comum Curricular	53
3.4 Exame Nacional do Ensino Médio	56
CAPÍTULO 4 ESCOLAS INTERNACIONAIS NO BRASIL.....	59
CAPÍTULO 5 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.....	63
5.1 Dos modelos de ensino dos EUA.....	66
5.2 Testes de Avaliação Nacional	68
5.2.1 Teste de Aptitude Escolar	69
5.2.2 Nenhuma Criança Deixada para Trás.....	70
5.2.3 Lei Todo Aluno tem Sucesso	72
CAPÍTULO 6 ABORDAGENS DE ENSINO NOS EUA.....	77
6.1 Discipline Based Art Education	80
6.2 Abordagem Holística	84
6.3 Teaching for Artistic Behavior	88
CAPÍTULO 7 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	95
7.1 A formação do professor no Brasil	95
7.2 A formação do professor nos Estados Unidos da América.....	98
CAPÍTULO 8 O CONTRASTE DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS: BRASIL E ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.....	101

8.1 Do Histórico	102
8.2 Das Estratégias de Ensino	105
8.3 Teóricos, Pesquisadores e seus conceitos	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIA	114

INTRODUÇÃO

Durante praticamente toda a minha infância e adolescência (e até os dias atuais) fui exposta à cultura estadunidense e à simbologia que filmes, seriados e desenhos animados representavam como cotidiano escolar. Durante anos ouvi meus colegas reclamando sobre como era horrível no Brasil a obrigatoriedade de ter aulas sobre coisas que não tínhamos interesse, enquanto nos Estados Unidos da América (EUA) os estudantes, supostamente, “só estudavam o que eles escolhiam”. Na condição de uma pessoa que nunca se encaixou no sistema regular conteudista, eu desejava que realmente fosse assim, apesar de ter minhas dúvidas sobre aquele modelo.

Em minha infância, até o final do Ensino Fundamental I, meus pais tentaram me colocar em escolas com propostas construtivistas, além de me proporcionarem participar de atividades culturais. Em função disso, espantei-me ao ter o primeiro contato com o sistema de ensino "tradicional", o qual, seguindo os moldes da "Escola Tradicional" (DEWEY, 1979), foi a realidade escolar que vivenciei nos anos seguintes. Com aulas centradas em professores passando conteúdo para alunos e disciplinas fragmentadas em que cada uma acontecia independente da outra. Desde então, até o final do Ensino Médio, no ano de 2010, meu melhor desempenho acadêmico sempre tendeu para a área de humanas, em especial nas aulas de Artes, História, Geografia e Português, enquanto na área das exatas registrava notas baixíssimas. Por conta disso, uma das escolas onde estudei sugeriu aos meus pais que buscassem algum profissional que ‘me receitasse medicamento controlado para auxiliar no meu rendimento’. Porém, para meu bem-estar, meus pais buscaram outras alternativas.

Essas experiências acabaram por me tornar uma pessoa com aversão ao sistema conteudista, pois, apesar de estudar e me esforçar dedicando mais de 12 horas diárias à escola, as minhas notas não refletiam isso, e para a escola era apenas o que importava. Ao entrar na universidade, precisamente no curso de Artes Visuais, o sentimento foi de liberdade das amarras psicológicas às quais me sentia presa. Porém, apesar desta nova sensação, ainda não consigo fazer contas matemáticas, por mais simples que elas sejam, na frente de outras pessoas sem sentir vontade de chorar.

Ao iniciar minha vida acadêmica em 2011, decidi cursar o bacharelado pois "não queria, nem nunca iria ministrar aulas". Ledo engano! Durante o curso de Bacharelado em Artes Visuais, e posteriormente durante a Licenciatura em Artes Visuais, tive a oportunidade de vivências em sala como monitora nas disciplinas de Desenho 1, Materiais em Arte 1 e Oficina de Fotografia 1, além de 24 meses de estágio com a Profa. Dra. Thérèse Hofmann no LEME - Laboratório de Materiais Expressivos da Universidade de Brasília, onde pude participar de diversas atividades de extensão ministrando oficinas, participando de eventos e *workshops* relacionados à história e produção de diversos materiais artísticos.



Figura 01 - Oficina de Encadernação com papel artesanal no LEME – UnB.

Fonte: Acervo da Autora (2015).

Dentre as diversas atividades extracurriculares das quais participei, destaco uma que me proporcionou grande experiência e vivência como docente e artista. Refiro-me à residência artística do programa "Universidade Aberta do Brasil", coordenado na época pelo Prof. Dr. Christus Nóbrega. O programa de residência chamado "Interações (Não)Distantes", levou professores, alunos e artistas para os polos de educação à distância da Universidade de Brasília distribuídos pelo Brasil. Através deste programa, em julho de 2013 pude visitar o polo de Brasiléia, no estado do Acre, que na época contava com 8 alunos de Licenciatura em Artes Visuais. Nessa ocasião, fomos em um grupo formado por

4 estudantes da Universidade de Brasília, além de um fotógrafo e um artista, e passamos 2 semanas desenvolvendo intervenções na cidade e redondezas. Na ocasião, pudemos visitar a cidade de Cubija, na Bolívia, a qual Brasília faz fronteira, sendo um local que diversos brasileiros e bolivianos cruzam diariamente para trabalhar e ir para a faculdade local. As intervenções desenvolvidas, ilustradas nas Figuras 02 e 03, foram baseadas em palavras, signos, imagens e representações que fazem parte da cultura local, dividida por Brasília e Cubija. Essas experiências acabaram me incentivando a pesquisar e direcionar meu interesse para a área de educação, revertendo a minha aversão inicial à licenciatura e, de modo contrário, me estimulando a fazer a dupla habilitação.



Figura 02 - Logo criado para intervenção na cidade de Brasília.

Fonte: Arquivo pessoal (2013).



Figura 03 - Intervenção na cidade de Brasília.

Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Foi em meados do ano de 2014 decidi cursar a dupla habilitação, pois havia me apaixonado pela vivência em sala de aula. Porém, ao tomar essa decisão, tinha um objetivo muito claro: não me tornar parte do mesmo sistema que no passado me fez sentir incapacitada e psicologicamente esgotada. Assim, minha trajetória na área de educação sempre foi pautada em buscar maneiras de humanizar pelo menos a minha sala ou a minha aula.

Após a conclusão no Bacharelado, iniciei minhas observações de campo na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais 1, que ocorreu no período do Verão de 2017, tendo sido ministrada pela professora Dra. Thérèse Hofmann. Apesar de ser não usual cursar a disciplina de Estágio no verão, a minha perspectiva para isso era fazer a observação na escola que segue o modelo estadunidense onde já lecionava nas aulas extracurriculares no turno regular. Porém, por diversos motivos, e em uma discussão com a turma, decidimos todos fazer as observações em colônias de férias que ofereciam aulas de artes. Elencamos preferência para que fossem escolas de arte.

Depois de algumas pesquisas *online* e de contatos com alguns locais, selecionamos duas escolas que ofereciam colônias de férias e que aceitaram que fizéssemos as observações. As duas escolas observadas por mim ofereciam atividades artísticas como práticas extracurriculares nos períodos da manhã e da tarde, destinadas para crianças e adolescentes durante todo o semestre, e no período de férias ofereciam pacotes para as chamadas colônias de férias. Já naquele momento pude observar uma diferença abismal entre as duas escolas e como as mesmas tratavam suas atividades e práticas pedagógicas de forma diferente.

Tendo em vista questões éticas, os nomes das escolas e dos profissionais envolvidos não serão revelados nesta pesquisa, de modo que somente relataremos os fatos observados. Cabe salientar que enquanto uma escola, que denominaremos de escola "A", apresentou ampla preocupação organizacional, desde a criação e manutenção de ambiente acessível e organizado para atender aos alunos, além de ter professores e estagiários da área de pedagogia e de artes plásticas, a outra escola, que denominaremos de escola "B", tinha um ambiente desorganizado que não dispunha de material suficiente para a realização das atividades propostas. Ainda sobre a escola "B", além de o professor responsável ser formado em psicologia, o mesmo demonstrou não ter formação adequada e nem mesmo preparo pedagógico tanto para as atividades de artes quanto para lidar com as crianças.

Durante o tempo de observação na escola "B" também testemunhei diversas interrupções das atividades pela coordenadora do local, pois, a mesma solicitava que os professores mudassem a aula que estava em andamento. Em um dado momento, durante o primeiro dia de observação, o professor regente da escola B solicitou minha ajuda, julgando ser algo momentâneo, porém, os pedidos de auxílio continuaram durante todos os dias de observação.

Como já tinha experiência na escola de ensino estadunidense, acabei por auxiliar o professor da escola B, pois tive como objetivo buscar ajudar as crianças inscritas na colônia de férias a não terem uma experiência desagradável em artes. Cabe salientar que desenvolvi minhas atividades de observação mesmo não sendo previsto em Estágio 1 a atuação em atividades das escolas.

No semestre seguinte, na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Visuais 2, ministrada pela Professora Dra. Lisa Minari, fiz a observação e a regência em uma escola internacional de Brasília. Nela estive com 12 turmas de Ensino Fundamental 1, uma vez que para o sistema escolar estadunidense, as aulas de artes são ministradas por professores desta área. Nesta escola pude observar que o sistema educacional adotado era totalmente diferente do cotidiano de uma escola pública ou particular do ensino brasileiro. Havia nela uma sala de artes totalmente equipada com diversos materiais, como papéis de gramaturas e cores diferentes, variados tipos de tintas, canetas e lápis, e até materiais para fazer esculturas de argila.

Na escola em questão o professor não era um pedagogo, mas sim um professor de artes que possuía liberdade para escolher qual metodologia seguir. O professor em questão optava por uma metodologia estadunidense baseada em escolhas por parte dos alunos, de modo que eles tinham total autonomia em sala para usar os materiais. Logo nas primeiras aulas pude sentir uma enorme diferença quanto à forma como os estudantes transitam em sala. Acompanhei alunos com idades entre 4 e 10 anos e, comparando as observações e experiências anteriores nas disciplinas de Estágio Supervisionado e de minhas próprias lembranças como aluna, pude perceber a autonomia de grande parte dos alunos, tanto dos mais novos quanto dos mais velhos.

Em setembro de 2016 tive a oportunidade de ter meu primeiro contato com o sistema escolar estadunidense, ao trabalhar como professora de aulas extracurriculares de artes em uma escola que segue o referido sistema de ensino. Estas aulas eram oferecidas após o período de aulas regulares aos alunos do K5¹ ao 5º ano, equivalentes às séries do Ensino Fundamental 1 no Brasil.

Ao final do primeiro semestre do ano de 2017 iniciei a prática de trabalhos temporários na mesma escola internacional que utilizava o sistema estadunidense. Apesar desses trabalhos não serem específicos como professora de Artes, possibilitaram-me a oportunidade de ver o funcionamento da escola a partir de diversas disciplinas e cargos internos. Foi na ocasião que percebi a drástica diferença entre a experiência real e aquilo que me foi apresentado no passado através da imagem popular criada pelos filmes e seriados norte-americanos que assistia quando era criança e adolescente, e que tanto instigaram a minha curiosidade. Essa experiência, somada às propagandas da Reforma do Ensino Médio, alegavam que o novo sistema Brasileiro era baseado em sistemas internacionais, sendo um deles o implementado nos EUA.

Essa autonomia, em grande proporção, deve-se à disponibilização de uma sala de aula adaptada e adequada para o tamanho dos alunos, com todos os materiais possíveis para uso disponíveis e identificados, além da efetivação de metodologia baseada nas escolhas individuais deles. Assim, trata-se de uma

¹ NA: Kindergarten 5, equivalente ao Jardim de Infância

metodologia que agregava responsabilidade e certa independência na dinâmica entre o aluno e o professor.



Figura 04 - Resquícios artísticos após limpeza da sala.

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

No semestre seguinte, em obediência ao regimento interno da escola internacional, o qual não permite a regência total, não pude permanecer no local para fazer a disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais 3. Deste modo, devido a esse e a outros fatores, o Estágio Supervisionado em Artes Visuais 3 foi realizado no CEAN - Centro Educacional da Asa Norte, onde há somente turmas do Ensino Médio, e a regência foi feita no período matutino.

A referida escola conta com uma sala de Artes que, apesar de ser equipada com um televisor (usado para projeção), armários e mesas grandes, não é condizente com a quantidade de alunos, de modo que o espaço da sala não os comporta adequadamente. Além disso, os materiais, quando disponíveis, são escassos e precários, muitas vezes tendo sido comprados pelo próprio professor.

O docente que me acompanhou era formado na área de Artes Visuais, porém, além de ministrar as aulas de Artes Visuais, o mesmo era responsável pelas aulas de Música e Artes Cênicas, mesmo sem ter formação nas referidas áreas. Salienta-se que mesmo com os esforços do professor, não havia tempo hábil para executar atividades práticas e repassar o conteúdo teórico exigido no Plano Político Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Diante deste cenário, as constantes mudanças e discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular me trouxeram diversos questionamentos sobre os sistemas brasileiro e estadunidense: Será que é tudo tão diferente? Existem pontos em comum? Será que existem pontos que podemos implementar no nosso ensino? O que eles poderiam aprender do nosso sistema?

Através dos citados questionamentos iniciais, comecei minha pesquisa de Monografia para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Meus questionamentos iniciais ainda eram rasos e amplos, pois havia os critérios da escrita de uma Monografia e o tempo escasso de um semestre, e assim minhas pesquisas não foram bem aprofundadas, razão pela qual decidi propor o mesmo tema na minha dissertação de mestrado. O memorial desta pesquisa, e algumas partes do apanhado histórico foram apresentados em forma de monografia para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais, que teve a orientação do Professor Doutor Belidson Dias, na Universidade de Brasília em 2018.

Um dos meus questionamentos iniciais e essenciais nesta pesquisa refere-se às diferenças e semelhanças do Brasil e Estados Unidos da América no que diz respeito ao sistema de ensino e, principalmente, ao campo das Artes Visuais. Como estamos tratando de sistemas de ensino, e dentro deles o percurso das Artes Visuais, fez-se necessário contextualizar a trajetória histórica do ensino das artes nestes dois países. Deste modo, os capítulos dois e cinco são dedicados às abordagens sobre a história do ensino das artes no Brasil e nos EUA, respectivamente.

Tencionando compreender o fato de que desde o ano de 2016 a educação no Brasil vem passando por diversas mudanças, dediquei o capítulo quatro para contextualizar a situação atual do país nesta conjuntura. Cabe salientar que ao iniciar esta pesquisa, tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a Base Nacional Comum Curricular ainda estavam em discussão. Desde então, ambas passaram

por diversas modificações implementadas pelas esferas políticas competentes. Sendo assim, o referido capítulo se estruturou em: situação pré-reformas, o que foi aprovado, e o que está vigente por lei na atualidade.

Como a minha experiência com o sistema estadunidense se deu através de escolas internacionais, considerei ser apropriado situar na pesquisa o funcionamento dessas escolas no Brasil. Por serem no país instituições de ensino privadas, comumente acessíveis apenas à elite econômica, suas práticas são pouco conhecidas pela população em geral. Deste modo, destaco os seguintes aspectos: Como funcionam? Quais diplomas ofertam? Seguem as leis educacionais brasileiras? Quais os parâmetros seguem, e como se adequam aos sistemas? Sendo estas algumas questões que julguei relevantes a serem esclarecidas.

Ao me aprofundar na pesquisa percebi que as abordagens de ensino de artes nos EUA são um assunto amplo e com bastante conteúdo a ser explorado, justificando assim o capítulo seis explorar as abordagens de ensino historicamente importantes, bem como as que estão sendo mais utilizadas, exploradas e estudadas atualmente. Por tanto, no referido capítulo é apresentada a história e os conceitos básico de três destas abordagens.

Ao explorar todos esses aspectos supramencionados, é fácil esquecermos do fato de que há um professor em sala de aula, e que esse deve ter formação adequada para sua função. Por esta razão, o capítulo sete é dedicado a explicar a formação necessária para se tornar professor de artes visuais no Brasil e nos EUA, especificando quais os passos, a formação e/ou certificação, os níveis que o professor pode lecionar, o custo dessa formação, seus desafios e o valor médio de mercado desse profissional

Contempladas as informações aqui apresentadas, o capítulo oito é dedicado para resumir e comparar os dados obtidos nesta pesquisa, expondo os achados de forma mais direta, apontando as diferenças e semelhanças encontradas. Na sequência são apresentadas as conclusões das questões de pesquisa: o novo ensino médio brasileiro é similar aos sistemas internacionais? Quais as abordagens de ensino utilizadas nos dois países? O que diferencia e aproxima a Reforma do Ensino Médio e a BNCC do sistema vigente nos EUA?

CAPÍTULO 1 | METODOLOGIA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa na área da educação é complexa, pois sua realidade é dinâmica, interativa, de modo que ela acontece em um contexto social, cada qual com seus contextos históricos, suas crenças, valores, significados (EÇA, 2013, p. 72). Ainda segundo Eça, a educação permeia aspectos morais, éticos e políticos, por este motivo, ao se pensar em uma metodologia de pesquisa para a educação em artes, é preciso que ela seja contextualizada, devido as suas características únicas. Seguindo uma linha de raciocínio similar, Gray diz que

Se uma pesquisa relevante deve ser realizada em qualquer disciplina, uma estratégia/ *metodologia* adequada para adquirir novos conhecimentos deve ser identificada. Este procedimento deve ser minucioso/*rigoroso*, aberto/*acessível*, fácil de entender/*transparente*, e ser útil em outros contextos/*transferíveis* (no conceito, pelo menos). A escolha e natureza do procedimento/*metodologia* é crucial; [...] Pode-se dizer que uma pesquisa é tão boa quanto sua metodologia! É por isso que acreditamos que é tão importante promover o trabalho sobre metodologia para artistas e designers, para que os órgãos de financiamento e a comunidade acadêmica e social possam ter confiança na qualidade da pesquisa produzida. (GRAY, 1993, p. 02)²

A compilação destas variáveis é complexa, dinâmica e interativa, configurando-se como um desafio para qualquer investigação educacional.

² NA: Tradução da autora.

Figura 05 - Processos metodológicos/Methodologias, Carole Gray, 1993.

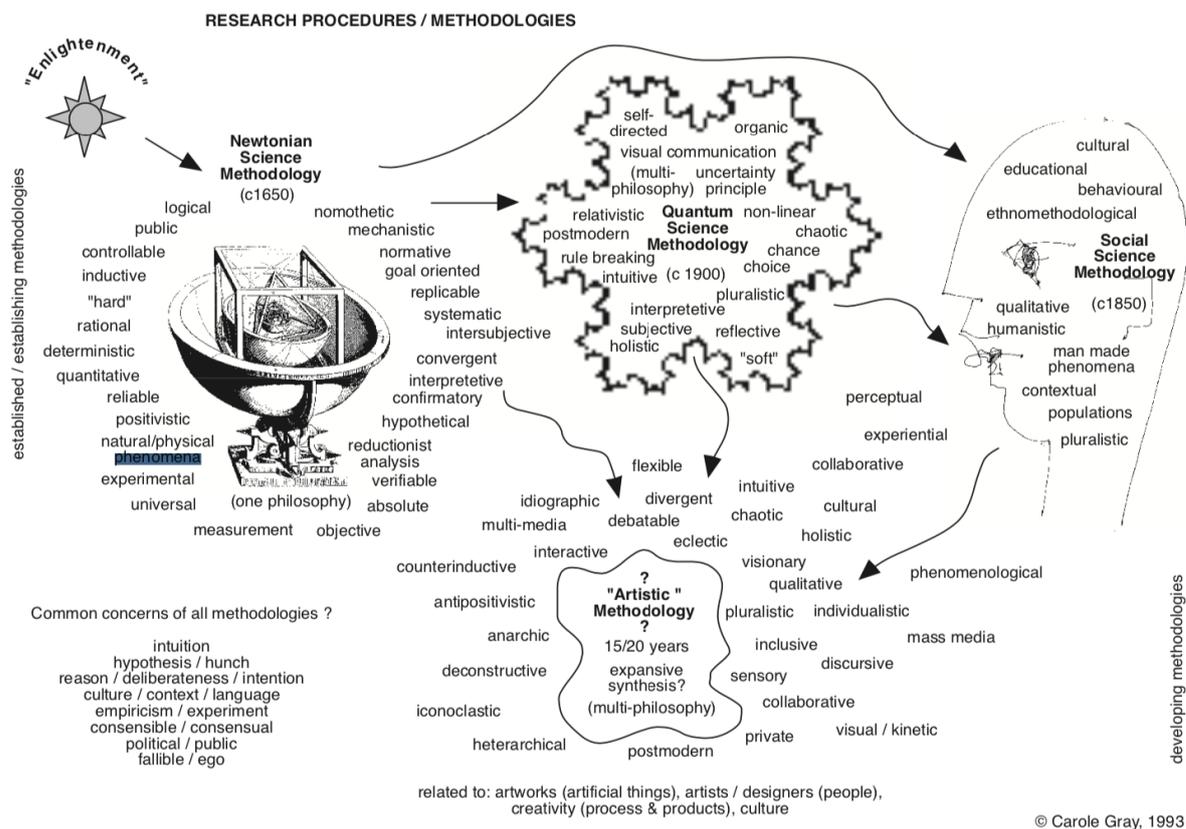


Figura 05 - Processos metodológicos/Methodologias, Carole Gray, 1993.

Fonte: Research Procedures/Methodology for Artists & Designers (1993).

Conforme ilustrado através da Figura 05, o processo metodológico artístico pode não ser linear, uma vez que ele envolve questões culturais, históricas e pessoais, dentre diversas outras variáveis.

1.1 Objetivos da pesquisa

Tendo em vista os aspectos já salientados, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, cujo objetivo principal é investigar as diferenças e semelhanças entre o ensino de Arte no Brasil e nos Estados Unidos da América, tem como fundamentação teórica o apanhado histórico contextualizado, a análise de documentos e a comparação dos dados recolhidos.

Quanto à natureza da pesquisa realizada, tem-se nas fases da investigação as principais fontes de pesquisa consultadas e o tratamento bibliográfico, sendo utilizada a seguinte definição de fontes para essa pesquisa: "[...]Fontes Documentais são todo tipo de material documental que forneça

informações para o estudo ou investigação que se faz" (NUNES, 2005, p. 5-6).

A justificativa para tal escolha está atrelada ao fato de que essa pesquisa se iniciou por meio de observações em salas de aula de escolas brasileiras e de uma escola internacional que aplica o sistema de ensino estadunidense. Desta feita, está pesquisa não se construiu fundamentada apenas em documentos e arquivos de bases de dados, mas também de observações, reportagens, coleta de informações em *sites* governamentais do Brasil e do exterior.

A proposta inicial da presente pesquisa se baseou em minha experiência pessoal e, em certa medida, também em minha experiência como aluna e professora. Se uma pesquisa na área de educação envolve diversas variáveis antropológicas (EÇA, 2013, p. 74), então a presente pesquisa já parte de um ponto de vista o qual, tem como base um sujeito pertencente à classe média, de origem nordestina e mestiça nipo-germânica, que foi introduzida na educação tendo nos anos escolares iniciais formação em um sistema construtivista de uma instituição particular, e que posteriormente ingressou no sistema conteudista também em uma instituição particular. Cursou universidade federal, teve experiência de professorado em escolas públicas e privadas, sendo que uma das instituições privadas foi uma escola internacional.

Isto posto, salientamos que a proposição inicial desta pesquisa era demonstrar que o sistema de ensino estadunidense não é exatamente o representado e descrito popularmente, especificando como o ensino das artes visuais se insere nele. Contudo, ao longo de minhas experiências pessoais e profissionais, outros pontos se desmembraram da premissa inicial, tais como: quais exatamente são as diferenças entre o sistema de ensino básico brasileiro e o estadunidense? Teremos pontos em comum após as mudanças da Reforma e da BNCC? Já existem pontos que podemos melhorar? Acrescido a isso, vislumbrava apresentar as abordagens de ensino de artes visuais mais utilizada no Brasil e nos EUA, bem como um resumo compreensível que pudesse auxiliar novas pesquisas na área.

Para tanto, teve início a pesquisa qualitativa cujo intuito foi realizar uma análise variada dos fatores históricos, sociais, econômicos, sistemáticos e didáticos envolvidos, fundamentado em uma perspectiva teórica-descritiva e de análise documental.

A pesquisa documental, seja ela realizada nos arquivos, ou, a partir das estatísticas ou cartografias, está relacionada a uma concepção de história e de sociedade estreitamente ligada à dinâmica das relações sociais. A análise de tais registros nos remete ao conjunto das relações sociais e, muitas vezes, expressam relações de poder. (RUCKSTADTER. Flávio Massami Martins, RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano, 2011, p 111)

A pesquisa teve início no âmbito de exploração do referencial bibliográfico. Nesta fase, ao iniciar o processo de escrita, deparei-me com o desafio de encontrar e escolher autores, textos e pesquisas que pudesse estabelecer conexões teóricas com o ensino brasileiro e estadunidense. Sendo assim, a natureza da pesquisa é inicialmente de um apanhado histórico envolvendo documentos especificamente acerca do ensino da arte dentro dos referidos contextos, que por vezes se perdem tanto no Brasil quanto nos EUA.

1.2 Plano de Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram necessárias diferentes fases de execução além de diferentes atividades em cada uma das fases. Como objetivos gerais de execução foram inicialmente determinados: a escolha e estudo do contexto do trabalho, além do estudo dos instrumentos para a coleta de dados. Dentro desta programação destacaram-se a análise da documentação, sendo que para a realização desta parte da pesquisa foi adotada como metodologia a revisão de literatura, visto que o objetivo era verificar o que a produção textual já existente diz sobre o assunto, fazendo referência à reforma do ensino médio do Brasil, orientada pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017, além da contextualização história do ensino de arte no Brasil e nos EUA. Com as referências iniciais, seguiu-se a análise que foi na sequência incluída no texto.

1.3 Parâmetros para Referências

Na primeira fase, a de delimitação de temas essenciais para auxiliar na busca por referências pertinentes à composição do texto, foram elencadas as seguintes abordagens:

- Histórico do ensino de arte no Brasil;
- Histórico do ensino de arte nos EUA;
- Dados sobre a educação no Brasil;
- Dados sobre a educação nos EUA;
- Abordagens de ensino no Brasil;
- Abordagens de Ensino nos EUA.

Cabe salientar que os temas norteadores para a coleta de dados teóricos foram, posteriormente, transformados em capítulos desta dissertação.

Na busca por uma bibliografia que contemplasse a perspectiva teórica desta pesquisa, mais uma vez foi enfatizado o aspecto referente às fontes teóricas, ou seja: de onde partir? para onde ir?

Fontes podem conduzi-lo a qualquer lugar, portanto, é fácil perder-se, vagueando de uma direção para outra. Não há nada de errado em folhear sem propósito aparente, ao contrário [...] toda pessoa que gosta de aprender acha algum tempo para perambular pelo mundo das ideias (BOOTH; COLOMB.; WILLIAMS, 2000, p. 85).

Tendo em vista o fato de os tópicos essenciais deste estudo serem inicialmente de natureza histórica, envolvendo documentos, artigos, e livros sobre o assunto, para contextualizar o sistema educacional brasileiro e posteriormente analisá-lo, foram utilizadas como referências iniciais os trabalhos voltados para o histórico do ensino de arte no Brasil de autoria de Ana Mae Barbosa (1989, 1998) e de Erinaldo Alves do Nascimento (2005), além de arquivos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP. Já para as abordagens acerca dos EUA, foi utilizado como embasamento teórico o compilado de Elliot Eisner e Michael D. Day: "*Handbook of Research and Policy in Art Education*".

Após a citada contextualização, a pesquisa teve como procedimento seguinte a busca de dados sobre a atual situação da educação nos dois países. Para tanto, a consulta em bases de dados não foi suficiente, sendo também necessária a busca por referências atualizadas em *sites* governamentais, tais como a página na internet do Ministério da Educação – MEC, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Para os conteúdos sobre os EUA foram acessados *sites* como o "*Common Core State*

Standards" e o "*National Center for Education Statistics*". É importante destacar que no caso do Brasil, quando esta pesquisa teve início a Reforma e a BNCC ainda estavam em processo de aprovação, portanto, fez-se necessário também consultar reportagens atualizadas.

A última parte relativa à construção desta pesquisa sobre as abordagens de ensino no Brasil e nos EUA. A seleção da abordagem de ensino de arte nos EUA foi compilada em sua grande parte do livro "*Handbook of Research and Policy in Art Education*" para o "*Discipline Bases Art Education*" e o "*Holistic Approach*". Ainda sobre os EUA, foi utilizado como base o livro "*Engaging Learners Through Artmaking, Choice – Based Art Education in the Classroom (TAB)*" tese de doutorado de Katherine Douglas que se tornou livro, e o site da organização nacional que promove a abordagem de ensino "*Teaching For Artistic Behavior - TAB*". No Brasil, basicamente a única referência acerca desta perspectiva é a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

Em suma, é importante destacar que outros sites, reportagens, periódicos e livros também foram consultados e contribuíram com a construção teórica desta pesquisa, mas que, porém, não influenciaram tanto quanto os que foram nominalmente citados anteriormente.

CAPÍTULO 2 | APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

As concepções de ensino escolar diferem em várias partes do mundo quanto às metodologias, disciplinas e suas obrigatoriedades, currículos, formação do profissional habilitado, dentre outras questões. No Brasil, por demandas políticas, geográficas e históricas, foi agregado em nosso sistema escolar uma miscelânea dessas concepções que vêm mudando e se misturando ao longo dos anos. Para esta pesquisa houve a necessidade de percorrer os históricos dos sistemas de ensino básico no Brasil e nos EUA, tendo em vista entendermos seus contextos e especificidades. Apesar de perpassar por aspectos gerais da história da educação brasileira, o foco primário é o ensino das Artes, suas variantes e seu desenvolvimento nesses contextos.

2.1 Início do ensino das Artes no Brasil

O início do ensino de arte pelo viés europeu chegou no Brasil com os Jesuítas em 1549, pois estes utilizavam diversas expressões artísticas, tais como: música, teatro, dança, desenho, etc., como forma para assimilação do conhecimento. O objetivo da ação não era a produção em si, mas sim catequizar os colonizados e, segundo escritos da época, "domesticar" os povos tradicionais aos costumes europeus. De acordo com Nascimento (2005, p. 15), ao longo do processo de estabelecimento na colônia, os denominados Artes e Ofícios foram instaurados, porém, os jesuítas não foram os únicos que trouxeram ao Brasil-colônia o que hoje denominamos de programas educativos, já que

Os franciscanos e carmelitas, entre outras ordens religiosas, também, fundaram núcleos missionários com programas educativos. O jesuitismo destaca-se dos demais porque ele exerceu grande influência em quase todo o mundo de tradição ocidental e deixou marcas tão profundas na cultura brasileira. (NASCIMENTO, 2005, p. 16).

Estes programas eram especificamente destinados aos “homens livres”³, compostos por elementos que os diferenciavam dos exercícios praticados pelos artesãos ou escravos. Durante cerca de 200 anos esses programas moldaram a

³ Homens que não eram escravos, porém não necessariamente pertenciam a alguma elite ou possuíam terras.

educação no Brasil, passando por mudanças somente quando os jesuítas foram expulsos do país, em 1759, pelo Marquês de Pombal. A saída dos jesuítas resultou no fechamento de diversas escolas.



Figura 06 - Johann Moritz Rugendas, “Aldeia Dos Tapuias”, 1823.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/71/Rugendas_-_Aldea_des_Tapuyos.jpg

Com o fechamento das escolas houve um agravamento da situação da educação no país, que necessitou passar por uma modificação, dentre as quais a criação das então nomeadas aulas régias, estabelecidas por Alvará de 28 de junho de 1759. Segundo Cardoso,

O Alvará de 28 de junho de 1759, extinguiu o sistema de ensino baseado nos princípios sustentados pela Companhia de Jesus, que vigoravam havia dois séculos, tornando obrigação do Estado garantir a educação gratuita à população, estabelecer suas diretrizes e pagar os professores, subordinados todos a uma política fortemente centralizadora. A partir de então a educação tornava-se leiga, conduzida por organismos burocráticos governamentais e não mais na diretriz dos jesuítas, sem, contudo, abolir o ensino da religião católica nas escolas, que permaneceu obrigatório. (CARDOSO, 2003, p. 200).

Com a referida mudança, a educação passava a se tornar uma responsabilidade do Estado, e não mais da Igreja. Este sistema da educação perdurou até a vinda da corte portuguesa ao Brasil.

Na sequência, tem-se que desde o ano de 1808 a corte de D. João VI iniciou mudanças no sistema educacional implementado no Brasil, rompendo com a linha do Marquês de Pombal.

Dentre as ações determinadas por D. João VI, destacamos: na Bahia – curso de Cirurgia, curso de Comércio e Desenho Técnico; no Rio de Janeiro – curso de Agricultura e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que daria origem à Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, logo depois reorganizada como Academia de Artes (XAVIER, 2017, p.53).

Já a nível básico, os índices de instrução continuavam baixos e funcionando com condições inadequadas para seu desenvolvimento.

Em 1816, foi trazida para o Brasil a Missão Francesa, tendo como intuito formar uma Escola de Arte para servir aos interesses da Corte Portuguesa e de seus aliados. Apenas dez anos depois foi criada a Academia Imperial de Belas Artes, um dos resultados da Missão Francesa. Porém, devido ao alto custo, eram poucos os que tinham a oportunidade de estudar na Academia Imperial. Neste período, o ensino de Arte ainda era restrito à academia, sendo assim majoritariamente frequentada pela elite brasileira, o que mantinha a arte pouco acessível para a população em geral.

Mosaner e Stori (2007, p.147) afirmam que “é interessante salientar que só depois de bem estabelecido o curso superior de artes, através da Academia, é que há a preocupação de implantá-lo no ensino primário e secundário” demonstrando uma visão elitista da arte, tencionado que esta fosse mantida, aprendida e apreciada pelas altas sociedades.

No ano de 1822 o Brasil se tornou independente de Portugal, o que transformou toda a dinâmica de poder dentro do novo país. O acesso à instrução, negligenciado para grande parte da população, fez com que, por meio da Constituinte 1823, se tornasse uma proposta para assegurar a criação de centros de ensino. Ainda sobre a Constituinte,

Ressalta-se que naquele tempo ainda não havia uma duração específica em anos ou ciclos definidos como se tem a seriação hoje em dia, ou seja, como se tem os dois anos da educação infantil, o ensino fundamental de nove anos e os três anos do

ensino médio compreendidos como Educação Básica. Este esforço estatal é entendido como um importante momento para a constituição das etapas da educação básica (compreensão atual). (XAVIER, 2017, p. 55)

O que resultaria da Constituinte seriam as chamadas "escolas de primeiras letras", cujos currículos só foram fixados em lei no ano de 1827, instituindo o ensino primário apenas para o sexo feminino (HAIDAR; TANURI, p. 62, 1998). Apesar da resolução de 1827, a situação da educação no Brasil manteve-se em condição precária.

No ano de 1870 o ensino de arte voltou-se para a formação de desenhistas em formação que seria o equivalente ao nível superior, sendo que a partir de 1890 passaram a predominar as cópias de quadros e o desenho geométrico. Pode-se observar que a tendência nesse período era um ensino e prática tecnicista, que não estavam voltados para a expressão individual artística, direcionados para a formação de adultos e para o mercado profissional.

Em 1888 ocorre a última etapa para a abolição total da escravatura, o que faz como que essa população, agora livre, tivesse o direito de frequentar a escola, fazendo a demanda aumentar pela educação no país (XAVIER, p. 57, 2017). Alguns anos depois, durante a transição de poderes após a Independência, o país demorou a se organizar, e somente em 1891 foi criada a primeira Constituição da República, na qual foi instituída pelo novo sistema federativo a descentralização da educação, (ROMANELLI, 1987, p.41). O ensino primário é então designado aos Estados, a União fica responsável pelo ensino secundário e superior, e ao Distrito Federal passa a caber a responsabilidade por todos os níveis (Constituição Federal de 1891, Artigo 35).

A partir de 1920 o estudo de arte passou a ser incluído no currículo escolar como atividade integrativa, apoiando o aprendizado de outras disciplinas, porém, os exercícios de cópia foram mantidos (RODRIGUES, 2013, p.73). Ainda nos anos de 1920, tanto no Brasil como no mundo, ocorreram diversos movimentos sobre educação e arte. Com a Semana de Arte Moderna, o ensino de arte no Brasil teve um grande impulso motivado pela troca de ideias e o intercâmbio de pesquisas e informações pelos modernistas. Uma delas foi a ideia da "Livre Expressão", oriunda nos Estados Unidos da América. Esta concepção focava na criança, entendendo-a como um indivíduo com gostos e vontades expressos em sua produção.

Os artistas que compartilhavam das ideias da Livre Expressão acreditavam que a arte tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos, defendendo a concepção de que essa formação “não é ensinada, mas, expressada” (BARBOSA, 1989). Esta percepção se opunha às tendências tecnicistas vistas anteriormente, e que ignoravam a interação das crianças e suas produções. Essas tendências Modernistas foram populares no ensino de Arte entre as décadas de 1920 e 1930. Anita Malfatti foi uma das artistas que promoveu o desenho como auto expressão no Brasil e, no mesmo período, produziu projetos educacionais voltados para o ensino de artes para crianças, os quais se tornaram foco de estudo quanto ao desenvolvimento artístico da criança (NASCIMENTO, 2005, p.98).

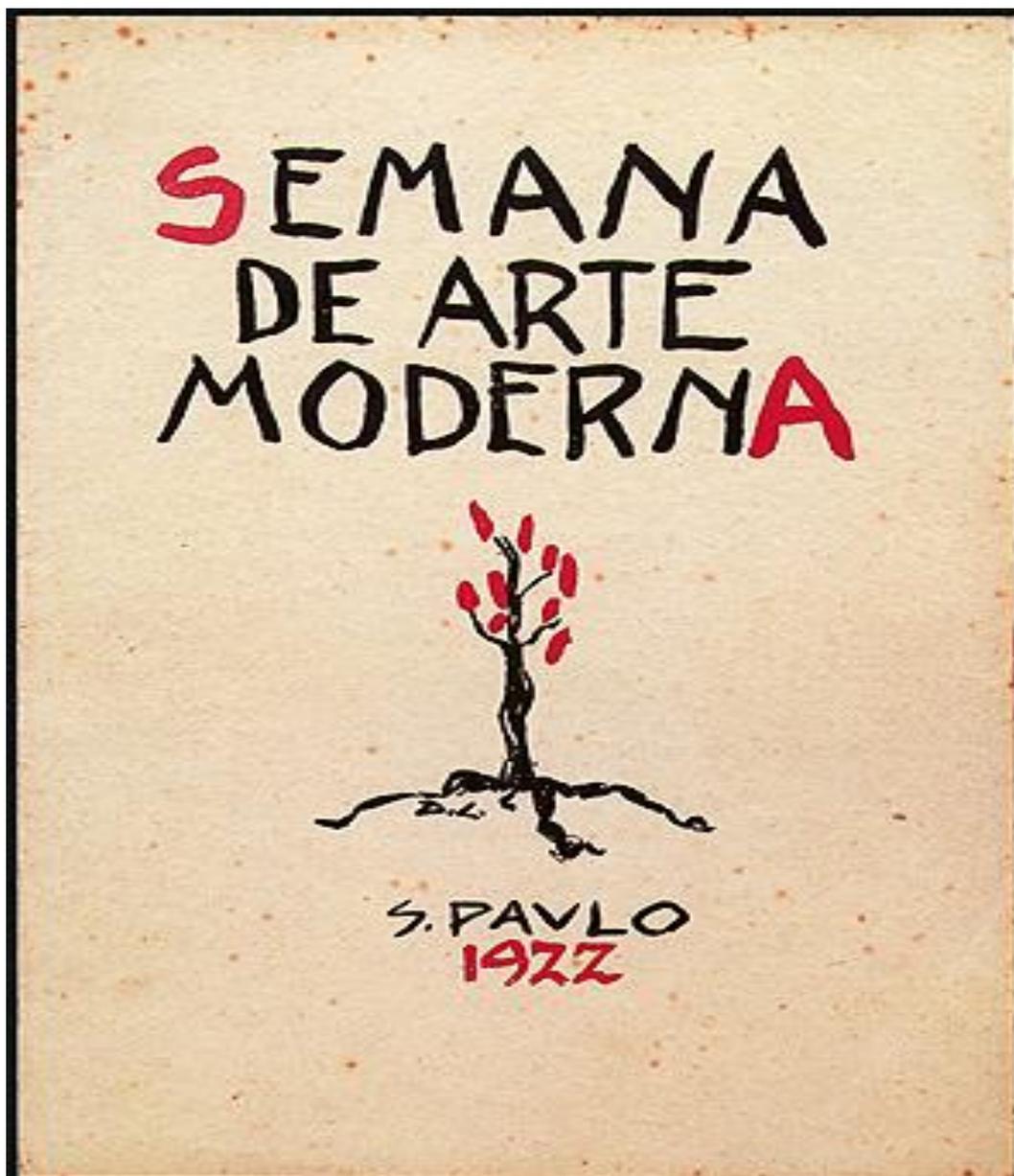


Figura 07 – CAPA do programa da Semana de Arte Moderna de 22, autoria de Di Cavalcanti.

Fonte: Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra35328/capa-do-programa-da-semana-de-arte-moderna-de-22-autoria-de-di-cavalcanti>

Apesar dos avanços e das mudanças, nem todos os artistas do movimento compartilharam dessas ideias. Para Mário de Andrade, contemporâneo de Malfatti, a livre expressão deveria trazer consigo originalidade e significação, de modo a incentivar a criança a produzir de forma consciente.

Também nos anos de 1920 uma nova vertente de ensino se desenvolveu na Europa e EUA, a chamada Escola Nova, influenciada pelos estudos do norte americano John Dewey, que se propagou mais intensamente nos anos de 1930. As propostas da Escola Nova eram progressistas e tinham como base

A introdução de ideias e técnicas novas como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais são algumas das novidades da Educação Nova. Além disso, visava colocar o educando como centro do processo educativo.

No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros. (MENEZES; SANTOS, 2001).

Os estudos de Dewey tinham grande foco nas crianças e na necessidade de compreender e trabalhar dentro do universo que ela forma, acreditando que “a criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal” (1978, p.43). Com esta proposta, o ensino da Arte passa a ser incluso no ensino primário. Junto com essa renovação, retoma-se o debate quanto à “disciplina de ensino x forma de expressão”, já que a Escola Nova, estruturalmente, não trazia tanta disciplina quanto os modelos de ensino anteriores.

Ao longo dos anos o debate diminuiu, até que no final dos anos de 1940, Viktor Lowenfeld surge nos EUA com a proposta de uma Educação pela Arte, com foco no processo criador. No mesmo período, surge no Brasil o Movimento das Escolinhas de Arte, idealizado por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e Margareth Spencer.

O referido movimento tinha foco no desenvolvimento da capacidade criadora da criança como base da educação e no desenvolvimento estético. Também trabalhava com as mais diversas expressões artísticas: dança, pintura, teatro, desenho, poesia, etc., usando essas expressões como base de aprendizagem

As atividades artísticas fazem parte do grupo maior de atividades lúdicas, e como tais encontram as crianças na arte, como no jogo espontâneo, todos os elementos necessários ao seu crescer psíquico. Brincando de experimentar as mais variadas situações de vida antes de enfrentá-las na realidade, também na dramatização, sua imaginação vai explorar, através de personagens familiares ou não; na dança e música, em que as melodias e ritmos podem acompanhar e traduzir todas as nuances de uma alegria ou infelicidade nunca vividos ainda; [...] [...] Antes de viver os sentimentos propriamente ditos, a criança já os experimenta e exercita seu temperamento [...] (ANTIPOFF; RODRIGUES, 1980. p.20)



Figura 08 - Artistas que colaboraram nos cursos: Lúcia Alencastro e Vera Tormenta entre alunos

Fonte: Escolinha de Arte tio Brasil (1980).

O Movimento das Escolinhas de Arte, além da capacidade criadora, colocava a criança como artista e autora do conteúdo, estimulando a identidade e diversos campos de desenvolvimento. As Escolinhas se espalharam por todo o território nacional, por vezes com outros nomes, tendo até os dias atuais seus espólios ativos em alguns centros de ensino.

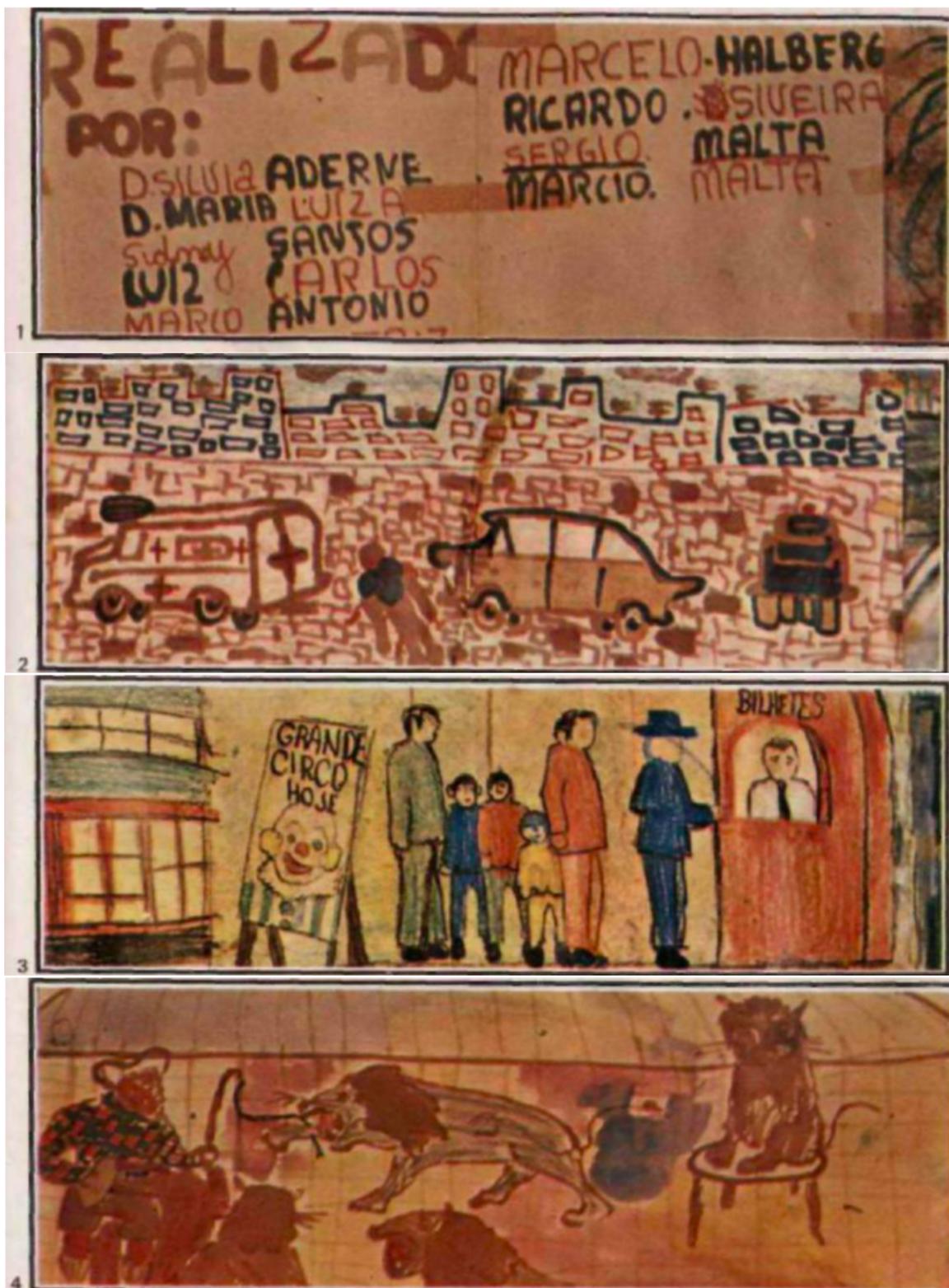


Figura 09 – Filme de Natal— desenhos e estória criados pelas crianças do CAAC (Curso de Atividades Artísticas para Crianças), orientadas pelas professoras Silvia Ademe e Maria Luiza Saad.
Fonte: Escolinha de Arte tio Brasil (1980).

A partir dos anos 1950, nas escolas de Ensino Básico, além de Desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar as matérias: Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que tinham ainda alguns aspectos do caráter e metodologia do ensino artístico técnico das Escolas de Belas Artes. O ensino e a aprendizagem estavam concentrados na transmissão de conteúdos a serem reproduzidos, não havendo preocupação com a realidade social e as diferenças individuais dos alunos, ou ainda sua expressão individual, assim, houve um retorno a chamada “Pedagogia Tradicional”.

Devido às movimentações políticas que em 1964 culminaram em um regime militar no Brasil, e que se estendeu até meados de 1980, o ensino de Arte se moldou como forma de expressão para crianças e um “reforço do elitismo que, de certa forma, fora abalado pelas estratégias de subversão que haviam proliferado” (NASCIMENTO, 2003, p. 170).

Durante o período do Governo Militar, mais precisamente em 1971, foi registrado um avanço no contexto do ensino de arte, representado pela promulgação da Lei 5692, que tornou obrigatório o ensino de arte em todo território nacional.

[...] Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. [...]
[...] Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. ("Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. ", Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971)

A Lei 5692/71 não definia obrigatoriedade de formação na área, ou qualquer formação específica, para o profissional que fosse ministrar a disciplina de arte. Naquele momento, os únicos professores com formação em arte eram os sujeitos que passaram pelas Escolinhas de Arte. Cabe salientar que os professores formados pelas Escolinhas de Arte tinham como característica a formação polivalente do profissional que, em teoria, capacitava-o para ministrar aulas de artes plásticas, artes cênicas, desenho e música. Anos depois, pesquisas indicaram que esse modelo de polivalência não formava profissionais

preparados para tanto, e nem agregava qualidade no ensino para os alunos. No final do período militar no Brasil, movimentos em prol da Arte-Educação tomaram força e, posteriormente, pesquisas e estudos desenvolvidos acabaram por liderar esse novo momento da educação no Brasil.

Com o fim do Governo Militar o Brasil passou por diversas reformas, e uma delas foi na educação. Com o âmbito de mudança, ocorre no ano de 1987, em Taguatinga, Distrito Federal, o primeiro evento da Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB), agrupamento oriundo dos movimentos e pesquisas em arte-educação então iniciados. Organizados, professores e pesquisadores das mais diversas áreas de expressão artística se empenharam para exercer "pressão sobre o Congresso Nacional durante o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que consolidou a presença da arte como componente curricular obrigatório na educação básica" (Sobre a FAEB, site).

Neste adendo na Constituição Federal de 1988, a arte é apresentada no artigo nº 26 da seguinte maneira: "§ 2º o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Desde então, este inciso passou por duas reformulações, sendo a atual assim formulada: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Com as alterações, também foi introduzida uma nova abordagem no ensino de Arte, pois a Educação Artística ainda trazia uma bagagem do Regime Militar, com o ensino tecnicista de cópias e desenhos técnicos. Essa abordagem era a Arte-Educação. Segundo Ney Wendell, coordenador da FAEB entre 2009 e 2012, a Arte-Educação é um:

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorra transformações a nível físico e psíquico integralmente. (WENDEL, 2010, p. 55).

Por causa de sua diferença em relação às que vieram antes, esta abordagem foi considerada nova, pois tinha como base não somente a produção

visual, como foi tendência no ensino tecnicista, incluindo na formação também componentes teóricos da arte e sua história.

2.2 Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular foi desenvolvida e proposta por Ana Mae Barbosa, uma das primeiras pesquisadoras acerca do ensino superior em Arte-Educação no Brasil, e uma das maiores defensoras da inclusão da arte no currículo do Ensino Básico. Atualmente esta abordagem é contemplada por muitos currículos de Licenciatura em Artes, seja como parâmetros de prática ou teoria. Apesar de diversas pesquisas sobre a Abordagem Triangular, os dados trazem lacunas quanto a sua implementação e desempenho no Ensino Básico.

Faz-se também necessário salientar a dificuldade de comprovação de sua efetividade pedagógica, seja pela falta de outras metodologias específicas para o ensino de arte que estejam em uso no Brasil, assim como de parâmetros com os quais se possa comparar. Acrescido a isso, o fato de atualmente no Brasil não haver programas que meçam e avaliem as abordagens de ensino utilizadas em sala de aula, o que impossibilita avaliar estes quesitos. Importante notar que essa abordagem tem influências diretas de pesquisas e abordagens Norte Americanas já estabelecidas no referido país, destacadamente a “*Discipline Based Art Education*”⁴, também chamada de DBAE.

A Abordagem Triangular tem esse nome por enfatizar três pontos como essenciais no ensino de arte:

- Apreciar: desenvolver a leitura de imagem, tanto das próprias imagens quanto a de colegas e artistas;
- Refletir: relacionar a produção visual e a leitura de obras com a sua realidade e a realidade de outros;
- Fazer: fazer artístico, produção visual.

⁴ NT: literalmente seria Disciplina Baseada em Arte Educação.

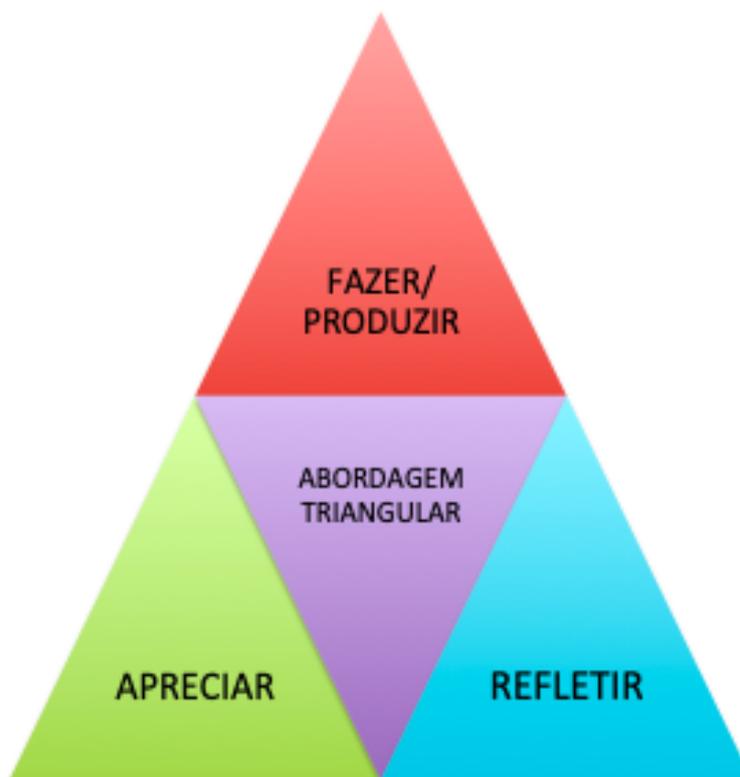


Figura 10 – Representação da Abordagem Triangular.

Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Na concepção de Ana Mae Barbosa, a relação do ensino de Arte e a Proposta Triangular funciona mediante tal entendimento:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que eles sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”. (BARBOSA, 1998, p.40)

Apesar de alguns aspectos dessa perspectiva de construção de conhecimento serem compartilhados por muitos professores e pesquisadores da área, os três pilares da proposta não são, necessariamente, um consenso. Deste modo, por diversos motivos, entre eles econômicos, tempo em sala de aula e as exigências de Planos Políticos Pedagógicos, essa abordagem se torna por vezes impraticável em realidades de escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO 03 | ATUALMENTE NO BRASIL

Para a Constituição Brasileira de 1988, a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, CF, Art. 206, 1988). Portanto, conforme o texto legal, é assegurada como direito intrínseco a qualquer cidadão, ou seja, pode ser reivindicada pelo cidadão caso não esteja sendo validada. Os princípios que regem o Artigo 206 são

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, CF, Art. 206)

Além da responsabilidade de prover educação básica e gratuita para crianças e jovens entre 4 e 17 anos de idade (além da oferta gratuita para quem não teve acesso na referida faixa etária), trata também do atendimento especializado para pessoas com deficiência (PcD); creche e pré-escola para crianças até 5 anos de idade; acesso a níveis elevados do ensino, pesquisa e criação artística; oferta de ensino noturno regular; e atendimento em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte e alimentação e assistência à saúde.

As supracitadas responsabilidades se encontram no Artigo 208 da Constituição Federal. Ainda no âmbito legal, o Artigo 207 permite a liberdade de ensino à iniciativa privada, desde que ela cumpra as normas gerais da educação nacional, e o Artigo 209 determina ela que seja autorizada e avaliada como qualificada pelo Poder Público.

Além dos artigos específicos da Constituição, a educação também é regulamentada por outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE), que estão dispostos no Artigo 214 da CF.

No Brasil, segundo os parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, o Ensino Básico é dividido em três níveis: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, sendo obrigatório para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estarem matriculados em instituições de ensino. Esses níveis são divididos e ficam sob a responsabilidade de uma das diferentes esferas do governo:

1. Municipal - responsável pela oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, priorizando o ensino fundamental. É permitido que os governos municipais atuem em outros níveis de ensino, caso as necessidades básicas estejam sanadas, podendo também se integrar ao sistema estadual;
2. Estadual - é responsável por assegurar o ensino fundamental e oferecer também o ensino médio;
3. Distrito Federal - neste caso se aplicam as responsabilidades dos âmbitos Municipais e Estaduais.

O ensino superior, que abrange cursos técnicos, graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado, são de responsabilidade Federal, com repasse de verbas da União. Mesmo diante do fato de nenhum nível do ensino superior ser obrigatório no Brasil, o Governo Federal, até a publicação desta dissertação, mantém mais de 69 universidades federais e 39 institutos federais, além das extensões de diversos *campi* pelo país. Estas instituições oferecem diversos cursos de forma gratuita, com ingresso mediante processo de seleção.

No período de 2016 a 2018 o Governo Federal intensificou campanhas de publicidade para promover as reformas do Ensino Médio e a aprovação da Lei 13.415/17, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio e estruturou uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em análise quanto ao atendimento ao que a Lei estabelece. Esta nova proposta de Reforma traz consigo uma concepção do modelo educacional brasileiro amparado em modelos internacionais, especificamente dos Estados Unidos da América. Logo, isso aumentou na sociedade o interesse em fazer uma analogia com o sistema

educacional Estadunidense. Atualmente, a grande mudança que está acontecendo na educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e a “Reforma do Ensino Médio”.

As etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da BNCC foram desmembradas da discussão do Ensino Médio, sendo que as duas primeiras já tramitaram em todas as fases, e já têm seus currículos constituídos em todos os estados. De acordo com informações disponíveis no site do MEC:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (MEC, 2019)⁵.

Ainda conforme as informações oficiais, essa é apontada como uma das justificativas que fundamentam o fato de o governo ter optado por buscar um novo formato de Ensino Médio.

3.1 Ensino Médio Pré Reforma

Antes da reforma, o Ensino Médio nas escolas públicas no Brasil era composto pela 1^a, 2^a e 3^a séries, e a idade regular do aluno variava entre 14 e 18 anos. Segundo o Censo Estudantil, realizado anualmente pelo MEC via INEP, no ano de 2018 havia mais de 39 milhões de adolescentes matriculados no Ensino Médio nas séries regulares, entre turmas de meio período e período integral. Até 2018, as disciplinas obrigatórias a serem cursadas por estes estudantes eram: português, matemática, física, química, biologia, língua estrangeira, artes visuais, artes cênicas, música, educação física, filosofia e sociologia. Essas disciplinas deveriam ser cursadas em durante 800 horas anuais, divididas em 200 dias letivos.

Também segundo o Censo Estudantil de 2018, o Brasil tinha na época 28.673 escolas públicas ofertando o Ensino Médio. Nessas escolas, 38,1% dos professores estavam ministrando aulas que não correspondiam a sua formação,

⁵ Site do MEC – Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>> Acesso em: 20 de jan. de 2019.

ou ainda não tinham formação para dar aula. Além disso, os dados relevam também que algumas escolas não cumpriam os requisitos mínimos de espaço físico para aula, como cadeiras, quadro, banheiros, etc.

Cabe salientar que nos últimos cinco anos, o Brasil registrou redução de 7,1% no número de matrículas no ensino médio, incluindo as instituições privadas, e queda de 1,6% no quantitativo de desistência, que apesar disso se manteve igual ao do ano de 2017. Deste modo, essas estatísticas foram apontadas como parte das diversas razões que motivaram a Reforma do Ensino Médio, ação que busca implementar um modelo de educação que seja mais atraente aos jovens, motivando-os a se matricularem e terminarem o Ensino Médio.

Antes da Reforma, o currículo escolar era definido pelas próprias instituições de ensino, que na sequência deveriam ser apresentados para a Secretaria de Educação, não havendo alguns critérios definidos a rigor. Tal fato permitiu que algumas escolas, geralmente escolas particulares, construíssem seus currículos com base nas provas de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, esta ação demandava certa vantagem para os alunos destas instituições, pois as escolas tinham maior liberdade de moldar seus Projetos Políticos Pedagógicos e seus currículos, colocando os alunos das escolas públicas em situação de desvantagem, pois estas instituições precisam passar por diversos âmbitos burocráticos para tal.

Segundo pesquisa do Ministério da Educação, ilustrada abaixo pela Figura 11, os principais problemas do Ensino Médio para o governo são a evasão, a falta de vagas para a demanda de alunos, e a falta de professores. Para os alunos, as justificativas para não estarem na escola são principalmente a falta de interesse, seguido pela necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, e a dificuldade de acesso à escola.

PRINCIPAIS PROBLEMAS DO ENSINO MÉDIO

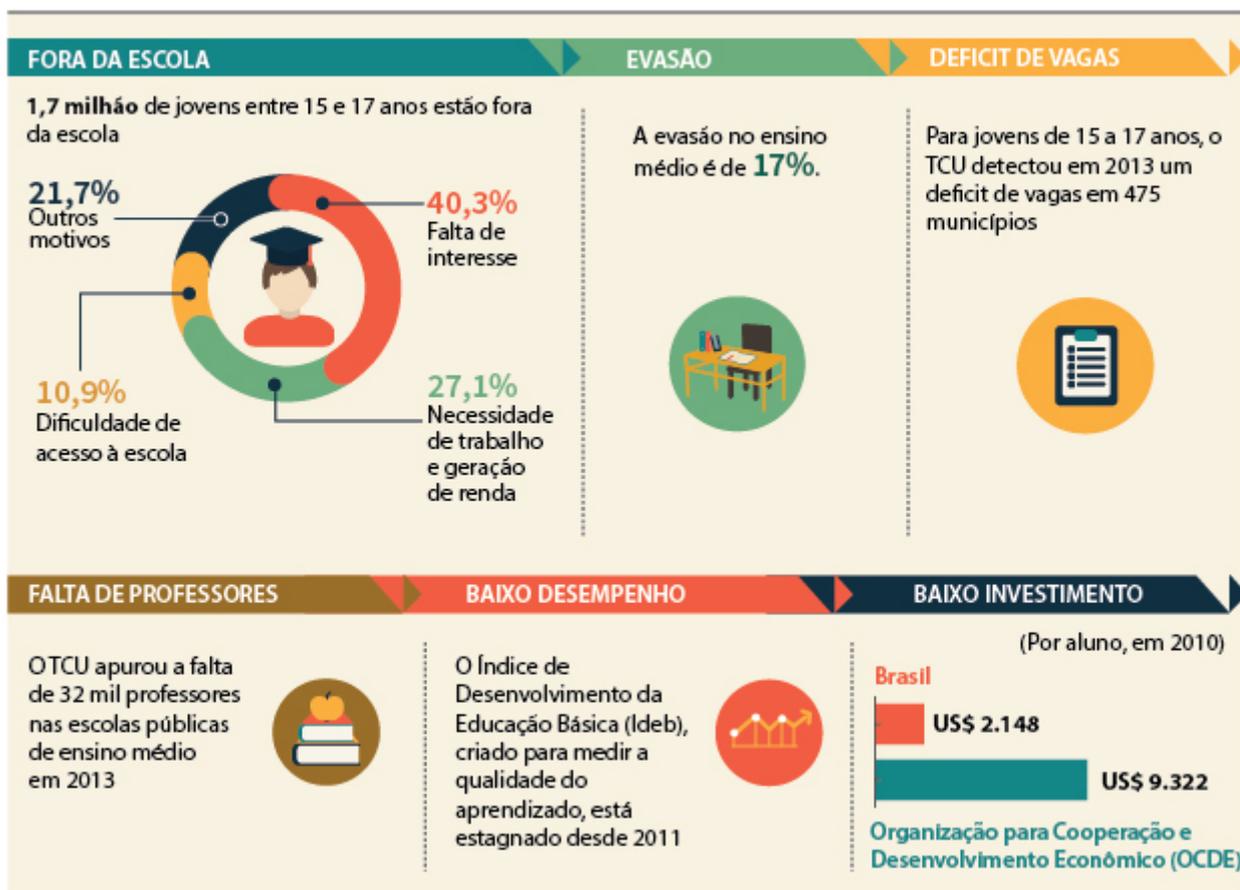


Figura 11 - Problemas do Ensino Médio

Fonte: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/516918-PROBLEMAS-DO-ENSINO-MEDIO-INCLUEM-DESINTERESSE-DO-ALUNO,-BAIXA-QUALIDADE-E-FALTA-DE-PROFESSORES.html>

3.2 Reforma do Ensino Médio

Um dos pontos mais abordados nas propagandas governamentais sobre a "Reforma do Ensino Médio" é a possibilidade de escolha de itinerários formativos, de modo que o aluno escolhe uma das áreas de conhecimentos, composta por apenas algumas poucas disciplinas em comum como obrigatórias. A Lei 13.415/17, chamada de Reforma do Ensino Médio, foi elaborada pelo então Ministério da Educação, e conta atualmente com um currículo obrigatório ainda a ser definido, além de "itinerários formativos".

A nova proposta, apesar de apresentar alguns pontos positivos, não é coerente com a realidade atual das escolas brasileiras. Se neste momento não há espaço ou material para as poucas disciplinas básicas exigidas, é difícil imaginar que os estudantes tenham acesso à promessa de diversos outros

itinerários a serem escolhidos. Essa ideia de que os alunos poderão controlar e focar a educação nos próprios interesses é bastante tentadora, porém, trata-se de uma proposta que o Estado atualmente não demonstra poder cumprir. Nas observações que pude fazer de estudantes do ensino médio, percebi que eles querem ter essa atuação e sentir que estão controlando e fazendo as escolhas de seus futuros. Além disso, creio que seja necessária uma mudança na formação de base dos professores, para que os mesmos se sintam mais preparados e seguros, tendo um ambiente motivador que os possibilite trabalhar os currículos de forma mais dinâmica e melhor contextualizada.

Também acredito ser necessária uma democratização na forma de ingresso nas universidades, pois estamos socialmente presos a ingressos universitários exclusivos, representados por sistemas de seleção que não contemplam, necessariamente, o currículo obrigatório, e que não avaliam a aptidão ou os interesses dos cursos preteridos pelos candidatos. Além disso, os estudantes já sentem atualmente um grande distanciamento do sistema atual, sendo preciso aguardar os resultados do novo ensino médio após sua implementação.

Situação em 2018	Objetivo Final da Reforma do Ensino Médio
O aluno deve cursar durante os 3 anos, 13 disciplinas obrigatórias.	O aluno deverá escolher um ou mais dos 5 itinerários formativos disponíveis.
Composto por 800 horas, em 200 dias letivos.	Carga de 1.400 horas anuais que devem ser implementadas em 5 anos, sendo no mínimo 1 mil horas por ano.
O aluno deve cursar durante os 3 anos, 13 disciplinas obrigatórias.	Além da escolha por um ou mais itinerários, o aluno deverá cursar obrigatoriamente: português, matemática e inglês. Educação física, filosofia, sociologia e artes entram como estudo e prática, não como disciplina.
Já é previsto por lei a	Ensino Técnico como um dos itinerários

possibilidade de o aluno cursar um ensino médio com ensino técnico, permanecendo as 13 disciplinas obrigatórias.	formativos.
Somente licenciados podem dar aula.	No itinerário profissionalizante, o professor pode ter notório saber, não sendo necessário ter licenciatura na modalidade que ensina.
Era obrigatório o ensino de ao menos uma língua estrangeira, a partir do sexto ano.	Fica obrigatório o ensino de inglês em todas as escolas, podendo opcionalmente ter uma segunda, sendo fortemente sugerido o espanhol.

Quadro 01 - Comparativo do Ensino Médio antes da reforma, e objetivos da reforma a longo prazo.

Fonte: Ministério da Educação (2019).

Com a reforma, a nova proposta se assemelha com diversos pontos do sistema norte americano, porém, sem a mesma organização estrutural governamental. Enquanto nos Estados Unidos da América é possível angariar fundos não somente do governo, mas também através de associações, doações e diversas formas de patrocínio, no Brasil há diversas limitações quanto a isso. Todo investimento é governamental e gerido pelas diversas camadas públicas até chegar efetivamente nas escolas.

3.2.1 Manifestações contra a Reforma

Uma das organizações que liderou manifestações contra a Reforma foi a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). É importante lembrar que nos anos 1980 os Movimentos Estudantis foram fundamentais para a retomada da democracia no país, porém, nas últimas décadas seu protagonismo acabou diminuindo e ficando focado nas demandas internas das universidades.

Em 2015, em São Paulo, após uma proposta do então governador Geraldo Alckmin de reformar o ensino público do estado, que previa o fechamento de quase 100 escolas e o remanejamento de 311 mil alunos e 74 mil professores, a proposta sofreu retaliação por parte dos estudantes

secundaristas. A resposta dos estudantes se deu através de manifestações e ocupações de escolas, não só no estado de São Paulo, mas também de outros estados, inclusive em universidades federais, como forma de solidariedade e apoio à luta. Essas manifestações resultaram na suspensão da proposta pelo governador, além da produção de dois documentários: "ACABOU A PAZ, ISSO AQUI VAI VIRAR CHILE" e "Espero tua (Re)Volta", este último tendo sido o representante do Brasil no Festival de Cinema de Berlim em 2016.

Em novembro de 2016, mais uma vez os estudantes secundaristas, com auxílio da UBES, ocuparam as escolas. Desta vez a ações ocorreu em mais de mil escolas de 22 estados, além de diversas universidades. Na ocasião, as manifestações foram contra a PEC da Reforma do Ensino Médio e a PEC 241, também chamada de "PEC do teto de gastos", sendo contrárias também à PL 44, chamada de "Projeto Escola Sem Partido".

A PEC 241, atual Emenda Constitucional 95/2016, foi proposta com viés que "Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal" (Câmara Legislativa). Em resumo, a medida congela os gastos do governo com foco na educação, saúde e salário mínimo. Com a proposta, o salário mínimo, por exemplo, que era reajustado com base na inflação e no percentual de crescimento da economia, não mais será reajustado de acordo com esses parâmetros. Já quanto à educação e à saúde, o texto declara que o teto de gastos não mudará com a inflação, não havendo reajustes ou aumento de gastos nessas áreas, que deverão manter o mesmo percentual por 20 anos, contados a partir de 2017.

Essas movimentações políticas, acontecendo quase que concomitantemente, serviram como estopim para as manifestações estudantis de 2016. Desta vez, por atingir o ensino de forma nacional, as manifestações tomaram proporções também nacionais, culminando em diversas rodas de conversa, seminários, matérias em jornais e telejornais, discussões em redes sociais (Figura 12).



Figura 12 - Print Screen de uma postagem da UBES em sua rede social sobre uma pesquisa de reação da Reforma

Fonte: <https://www.facebook.com/ubesoficial/photos/a.136203816497417/1084315218352934/?type=3>

Contudo, apesar de todo o engajamento estudantil e dessa comoção em nível nacional, as duas PECs foram aprovadas em todas as instâncias.

3.2.2 Investimento na educação

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE), o Brasil investiu em 2015 o equivalente a US\$3.441,00 por estudante no Ensino Médio (OECD, 2015). Para os padrões da OCDE, este valor está dentro da média dos demais países, salientando que, inclusive, o Brasil investe maior volume do Produto Interno Bruto (PIB) do que alguns países desenvolvidos. Porém, ao dividir esse montante pelo número de matrículas, o valor por aluno é quase a metade do que países como os EUA investem.

Salientamos que novamente os EUA se tornam, relativamente, uma melhor opção como parâmetro para comparação, pois a densidade populacional e a pirâmide social estão mais próximas do que a de outros países. Em relação aos investimentos com educação, nos EUA a média por aluno é de US\$11.009,00 (*"The States That Spend the Most (and the Least) on Education"*⁶, 2014) por ano. Proporcionalmente, levando em consideração as realidades econômicas de cada país, é possível constatar que o investimento mínimo estadunidense ainda é expressivamente maior do que o investimento brasileiro. Essa disparidade de investimento apenas corrobora com as diversas opiniões, as quais também compartilho, de que uma possível mudança estrutural abrupta no nosso sistema escolar não será a solução que precisamos de imediato.

Além dos aspectos já citados, há ainda as questões burocráticas de investimento nas escolas públicas do Brasil, fato que torna qualquer fomento que não seja governamental quase impossível de acontecer. Já nos EUA, basta a aprovação dos conselhos escolares para que fomentos de instituições, ou doações particulares, sejam aceitas e utilizadas como investimento na escola pública.

⁶NA: Os Estados que gastam mais (e menos) na Educação.

3.3 Base Nacional Comum Curricular

O processo de construção da BNCC passou por diversos âmbitos, sendo que um dos primeiros foi a consulta pública, que contou com a participação popular acerca dos conteúdos que consideravam relevantes ou não. Tal participação não se restringia a professores universitários e pesquisadores, contemplando toda a sociedade.



Figura 13 – O que é a BNCC

Fonte: <https://www.politize.com.br/bncc-o-que-e/>

É importante ressaltar que um dos debates relativos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratou sobre retirar a obrigatoriedade de diversas disciplinas, dentre elas a de Artes Visuais para o Ensino Médio, além das

disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No final do ano de 2018 a BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e pela sociedade civil, sendo homologada após ter passado por uma série de debates. A BNCC do Ensino Médio foi a última a ser homologada, demora em grande parte devido à necessidade de adequação à legislação que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio.

Para as instituições de ensino básico, a definição do currículo escolar dependia da homologação da BNCC pelo Ministério da Educação. Após ser definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (“Base Nacional Comum Curricular - Ministério da Educação., (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Cabe ressaltar que a BNCC não é o currículo, e sim um documento cuja função é nortear a formulação do currículo das escolas. Com o estabelecimento da BNCC, objetiva-se que, em alguma medida, os currículos construídos tenham algum tipo de norteamo comum quanto ao conteúdo nacional de todo o Ensino Básico. As competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos aos estudantes no currículo comum, abrangendo as 4 áreas do conhecimento e os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de Educação Básica.

A BNCC para o Ensino Médio, ainda em discussão, prevê as disciplinas obrigatórias nos 3 anos de Ensino Médio - Língua Portuguesa e Matemática. O restante do tempo deverá passar a ser dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas;) e formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal

passarão a organizar seus currículos, considerando a BNCC e as demandas dos estudantes.

É interessante apontar que a BNCC apresentou diretrizes curriculares para os anos iniciais pré-escolares, como maternal e creche, porém não foi apresentada para o nível superior. Apesar de a BNCC e a Reforma do Ensino Médio não apresentarem parâmetros claros para a formação do professor, a sua aprovação certamente irá demandar das Universidades alterações nas formações dos seus licenciados. A este respeito, já se fez notório o aumento da carga horária exigida para estágio dos alunos de licenciaturas.

Apesar de também serem apontados pontos positivos, tanto a BNCC quanto a “Reforma do Ensino Médio” sofreu e ainda sofre duras críticas vindas de todos os setores da sociedade: pais, alunos e organizações estudantis como a UBES⁷, comunidade acadêmica, professores e pesquisadores, dentre eles, Ana Mae Barbosa. Além disso, a BNCC se limita ao ensino básico, ficando a cargo das universidades e dos cursos superiores adaptarem sua grade e disciplinas as demandas das reformas e novas leis.

A respeito, a UnB foi protagonista no acompanhamento de toda discussão da BNCC, tendo recebido do MEC a incumbência de analisar os dados do portal que foi disponibilizado para consulta pública em 2015. Muitas das críticas das entidades, de pesquisadores e professores, foram feitas sem que estes ao menos tivessem acessado o portal disponibilizado, de modo que estes não expuseram ali suas críticas e sugestões.

Os números da consulta pública ultrapassaram os 12 milhões de colaborações, sendo que a grande maioria, mais de 90%, manifestaram condição de aprovação da proposta da BNCC.

Com as mudanças de governo ocorridas durante a tramitação da BNCC, assim como o *impeachment* da presidente Dilma, o MEC e o CNE agiram de forma estatal e deram continuidade às ações iniciadas anteriormente. Neste processo, novos olhares foram colocados sobre os trabalhos, e algumas alterações de rumo foram incorporadas. Porém, é preciso ressaltar que a desigualdade de ensino entre as diferentes regiões do país é enorme, e que a BNCC, prevista desde a constituição de 1988, vem com o propósito de dar

⁷ União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

oportunidade de equidade às crianças e adolescentes do Brasil, cujo território é considerado país continental.

Situação em 2018	Objetivo Final da BNCC
Sem currículo nacional básico mínimo.	Currículo nacional definido pela BNCC.
O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é igual para todos, abordando assuntos gerais que são considerados essenciais.	O ENEM será adaptado para as competências que o estudante tiver elegido durante o ensino médio.
As universidades têm liberdade de escolher o conteúdo das provas de vestibular.	A Lei determina que os vestibulares sigam as competências definidas pela BNCC.

Quadro 02 - Situação curricular antes da BNCC, e o objetivo a ser atingido a longo prazo.

Fonte: Ministério da Educação.

Com base no apresentado acima no Quadro 02, é possível observar, de forma resumida, uma comparação acerca da situação antes da BNCC e do que entra em vigor com a sua aprovação.

3.4 Exame Nacional do Ensino Médio

Uma das formas de ingresso no Ensino Superior é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A prova, além de servir como forma de entrada nas universidades, também serve como avaliação para a obtenção de diploma de ensino médio. Para tal, é necessário que o candidato tenha 18 anos de idade até a data da prova, e que na hora da inscrição indique que deseja receber a certificação. Acrescido a isso, o candidato tem que conseguir marcar 450 pontos em cada competência e 500 pontos na redação.

O ENEM é atualmente composto por dois dias de provas, sendo um dia composto por Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Redação, e o outro com Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. O conteúdo dessas provas é liberado junto ao edital de inscrição, chamado de Matriz de Referência, e condiz

com o considerado pelo MEC como básico para o ensino médio. Para a prova, são definidos eixos cognitivos gerais que guiam as habilidades desejadas dos candidatos para que eles obtenham sucesso, sendo:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Matriz de Referência ENEM, INEP)

Para o ano de 2019 o ENEM ainda mantém o mesmo formato dos últimos anos, porém, INEP e MEC planejam mudar e adaptar a prova para a BNCC e os itinerários formativos, propondo também rever o tempo e os dias para a realização das provas.

Assim como as matrículas no Ensino Médio, o ENEM também oscilou nos últimos anos quanto a quantidade de inscrições e a quantidade de candidatos que efetivamente comparecem para a realização da prova. Segundo o INEP, de 2016 para 2017 as inscrições diminuíram em 22%, e de 2018 para 2019^a redução foi para 7%. Ainda segundo os dados do INEP, "Uma das explicações é a menor participação de egressos no exame, além de um menor número de matrículas no ensino médio, atribuído a componentes demográficos e à melhoria nas taxas de aprovação" (INEP, 2019).

Já as provas dos vestibulares ficam a cargo das instituições de ensino superior, assim como currículo, tema, datas e etapas da realização. Algumas universidades passaram a utilizar o ENEM como única forma de ingresso ou como parte do processo. Além disso, cursos como: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Arquitetura, Design, dentre outros, exigem a chamada Prova de

Habilidade Específica, que consistem em avaliações geralmente práticas, compostas por temas e habilidades específicas dos cursos, algumas vezes envolvendo entrevistas e apresentação de portfólios.

CAPÍTULO 4 | ESCOLAS INTERNACIONAIS NO BRASIL

Junto com os imigrantes que vieram para o Brasil no século XIX, vieram também as escolas desses países, pois passou a haver demanda desses novos moradores, que queriam manter parte de sua cultura e identidade na nova nação. Mesmo com o passar dos anos, algumas dessas escolas permanecem no Brasil atuando de forma similar ao que era no início, além de novas escolas terem surgido.

Contudo, ao longo do tempo o Brasil foi aprimorando suas leis acerca da educação, e com isso essas escolas começaram a ter que se adaptar e organizar seus currículos e sistemas para atender a essas demandas. Apesar de a maioria dos alunos serem brasileiros, essas escolas também passaram a servir como solução para o corpo diplomático das embaixadas no Brasil, pois, por seguirem currículos internacionais, amplia a facilidade para transferência das famílias entre países.

O fato é que nos dias atuais há no Brasil diversas escolas que seguem os mais diversos sistemas de ensino. Em especial nos últimos anos foi possível notar, por exemplo, aumento na quantidade de escolas ofertando ensino bilíngue e/ou internacional. Porém, é importante observar que estes são conceitos de escola, sistema e currículo diferentes, sendo que temos que distinguir neste grupo as seguintes categorias:

- Escolas internacionais: geralmente usam como referência o sistema e currículo de algum país específico. Por vezes, podem ser parcialmente ou totalmente financiadas por embaixadas, ser fundadas por embaixadas, ou só terem o aval de uma para o funcionamento;
- Escolas bilíngues: seguem o sistema e currículo brasileiro, porém, um segundo idioma é o utilizado na maior parte da grade, e esse idioma não é, necessariamente, o inglês;

No Brasil, as escolas particulares têm alguns parâmetros diferenciados e com isso certas liberdades em comparado com as escolas públicas. Contudo, mesmo ainda elas têm que seguir diversos pontos da LDB, como os 200 dias letivos, a quantidade de alunos por sala/ professor e a formação do profissional, dentre outros, sendo que as escolas particulares também passarão a se adaptarem à BNCC.

De acordo com os dados oficiais, existem atualmente 32 Escolas Internacionais no Brasil, distribuídas nos Estados de Amazonas (1), Bahia (2), Goiás (1), Minas Gerais (2), Pará (1), Paraná (2), Pernambuco (1), Rio de Janeiro (5), Rio Grande do Sul (3), São Paulo (15), e no Distrito Federal – Brasília (6). Essas Instituições atendem estudantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e passam periodicamente por avaliações do MEC, aspecto fundamental para serem autorizadas a emitir o diploma brasileiro, sendo que uma das exigências é ter pelo menos de 30% a 40% do conteúdo brasileiro ministrado na língua estrangeira (MARINI, 2018).

Uma das formas dessas instituições se diferenciarem de instituições bilíngues, ou das escolas particulares brasileiras, é o fato de ofertarem mais de um diploma de conclusão do Ensino Básico. Esses diplomas variam de acordo com o país ao qual a escola pertence/segue o currículo e o regime interno, dentre outros quesitos. Os diplomas diferenciados são um dos motivos que atraem os estudantes, pois facilitam a entrada em universidades estrangeiras. Para as escolas internacionais poderem emitir diplomas válidos, além do MEC, elas devem passar por avaliação de organizações internacionais, sendo a IBO - *International Baccalaureate Organization*⁸ e a IB - *International Baccalaureate*⁹ duas das mais importantes.

Cabe salientar que essas escolas não costumam estar preocupadas em preparar os alunos para vestibulares no Brasil ou ENEM. Não é regra, mas a maioria foca no currículo internacional e incentiva que os alunos busquem oportunidades em universidades estrangeiras. Porém, há também algumas escolas que ofertam itinerários diferenciados para o foco dos estudantes.

No Brasil essas escolas só são acessíveis às classes sociais mais altas, já que para os anos iniciais as mensalidades iniciam na faixa de R\$ 4 mil reais. O valor da mensalidade é justificado por uma promessa de ensino de elite, currículo internacional, acesso a diversidade e professores de alto padrão. A busca por professores não se restringe ao Brasil, tendo muitas vezes preferência por contratar profissionais estrangeiros ou brasileiros com altas qualificações. Além de um salário competitivo, muitas dessas escolas oferecem cursos para os professores poderem se desenvolver ainda mais no meio, estimulando-os a se

⁸ Organização Internacional de Bacharelado

⁹ Bacharelado Internacional

manterem sempre atualizados, pois é uma exigência estadunidense que os professores participem de cursos para poderem manter seu certificado de professor.

Segundo o *site International Schools Review*, página independente que se propõe a oferecer um espaço onde os professores e diretores possam avaliar escola internacionais, o Brasil possui poucas escolas internacionais em relação ao seu tamanho e em comparação com alguns países vizinhos da América do Sul.

O fato é que houve mundialmente um crescimento na demanda e oferta de escolas internacionais. Segundo pesquisa da *ISC Research*, existem atualmente 10.282 escolas internacionais de língua inglesa, com 5.36 milhões de alunos e 503 mil funcionários em período integral. A instituição, que já faz pesquisas nessa área há 20 anos, relata que nos últimos cinco anos a média de crescimento foi de 6%. Atualmente o local com a maior concentração de escolas internacionais é Dubai, nos Emirados Árabes, seguido com uma grande diferença por Shanghai, na China.

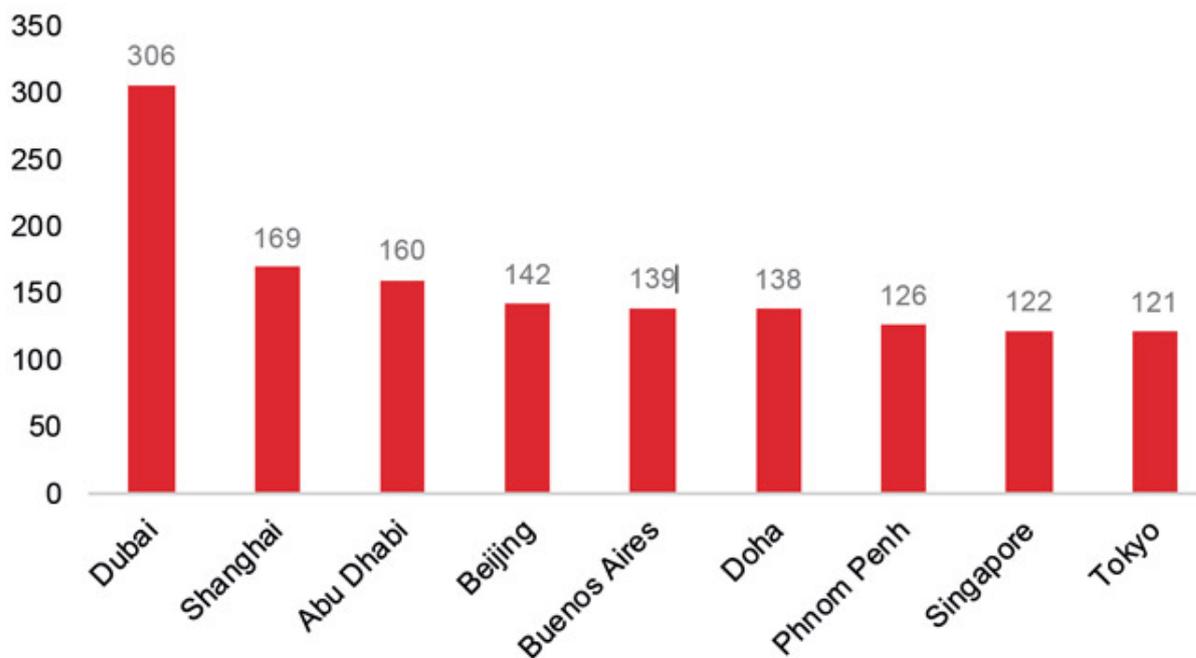


Figura 14 - Os nove principais centros globais por número de escolas internacionais hospedadas, 2017/18.

Fonte: <https://monitor.icef.com/2018/09/annual-survey-finds-continued-growth-in-international-schools/>.

Ainda segundo os dados da ISC, as escolas internacionais são um mercado que move em torno de U\$ 49.9 bilhões de dólares por ano em mensalidades. Cerca de 20% dos alunos matriculados nessas escolas são estrangeiros que estão nessas instituições buscando um ensino no seu idioma, além de currículos como o de seus países de origem.

CAPÍTULO 5 | O PERCURSO DA EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Na Constituição dos Estados Unidos da América não há nenhuma menção sobre a educação. Para a Constituição estadunidense, algumas questões, como por exemplo a educação, tiveram seus considerandos por David Boaz, em um artigo para a "*Cato at Liberty*"

Os Fundadores queriam a maioria dos aspectos da vida geridos por aqueles que estavam mais próximos deles, seja pelo governo estadual ou local ou por famílias, empresas e outros elementos da sociedade civil. Certamente, eles não viram nenhum papel para o governo federal na educação. (BOAZ, 2016)¹⁰

Deste modo, é deixado a cargo dos Estados decidir sobre como organizar questões acerca da educação. Esta constatação tornou o quadro de comparações pertinentes a esta pesquisa complicado, pois, tecnicamente haveria 50 sistemas de organização da educação nos EUA, sendo um para cada Estado. Por esta razão, neste capítulo não será inserida uma organização formal do ensino, mas sim uma representação generalizada de como a maioria dos Estados no referido país se organiza.

A inserção das Artes no currículo escolar público nos EUA foi advogada pela primeira vez em 1749, tendo sido concebido por Benjamin Franklin em "*Proposed Hints for an Academy*¹¹", para só ser introduzida de forma experimental nas escolas públicas em 1821, porém, aplicada sem qualquer currículo específico ou legislação (WHITFORD, 1923, p. 109). O arte-educador Walter Smith foi um dos pioneiros na produção de material didático de arte para o ensino de crianças nos EUA. Ele desenvolveu diversos livros de desenho, sendo o primeiro deles em 1873, intitulado "*American Text Books of Education - Geometrical Drawing*"¹², e aplicou grande parte de suas pesquisas nas escolas públicas de Massachusetts, onde foi adotado em 1860.

¹⁰ NA: Tradução da autora

¹¹ NA: Sugestões para Academia

¹² NA: Livros Didáticos de Educação Americana - Desenho Geométrico

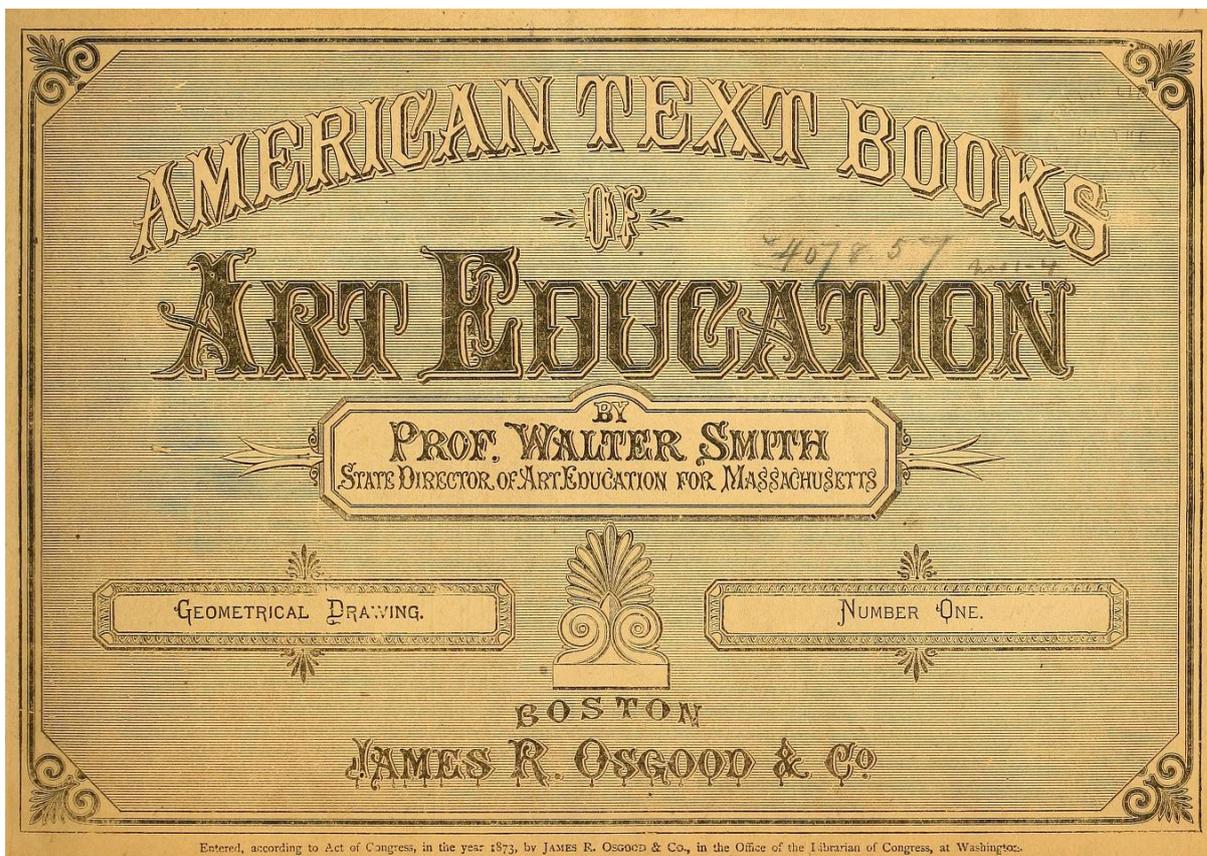


Figura 15 - Capa do livro "American text books of art education: Geometrical drawing", 1ª Edição, Washington D.C., 1873.

Fonte: <https://archive.org/details/american textbook73smit/page/n5>

Em 1893 ocorreu a "World's Fair" - Feira Mundial, em Chicago, que serviu como grande marco cultural para os EUA. A feira foi uma celebração para marcar os 400 anos desde a Chegada de Cristóvão Colombo, e teve impacto na arte e *design* nos EUA. No final dos anos de 1890 nasce o "Picture-Study Movement"¹³ que, com o livro "Composition"¹⁴ (1899) de Arthur Wesley Dow, trouxe a "apreciação da arte" para as escolas. Estas análises eram feitas com certo viés religioso e lições com elementos e princípios do *design*. Em 1900 os EUA entram no movimento parnasiano da "Arte pela Arte", que seguindo esta "filosofia" passa a ter também impacto no ensino.

¹³ NA: Movimento pelo Estudo de Imagem

¹⁴ NA: Composição

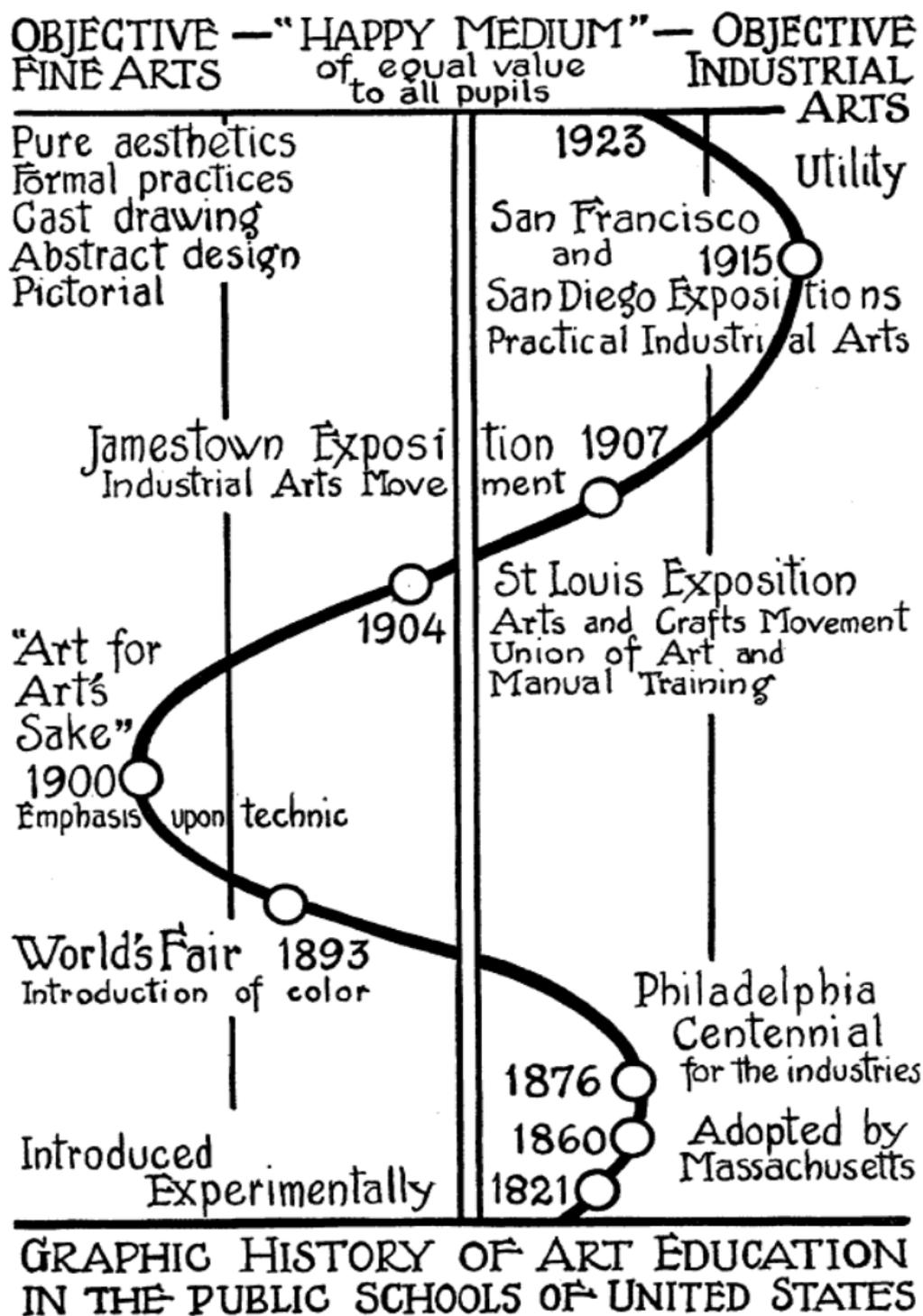


Figura 16 – Gráfico Histórico da Educação Artística nas Escolas Públicas dos Estados Unidos da América De 1821 até 1923

Fonte: Site <<https://www.jstor.org/>>, 1928>.

Nos anos de 1920 as pesquisas do austríaco Franz Cizek chamaram a atenção de professores de arte estadunidenses, devido à ênfase na "livre

expressão”. Em 1934, John Dewey escreveu o livro “*Art as Experience*”¹⁵, no qual falava sobre a arte como experiência e veículo para desenvolvimento de habilidades criativas. Em 1947 Victor Lowenfeld trouxe a primeira pesquisa estadunidense com metodologia que pudesse ser aplicada para os diversos estágios de desenvolvimento das crianças, descrita no livro “*Creative and Mental Growth*”. Nas pesquisas de Dewey e Lowenfeld é possível identificar a influência das pesquisas de Cizek acerca da expressão da criança através da produção visual.

A partir dos anos de 1970 tem início o foco direcionado para programas de arte, mediante forma de resistência para justificar a necessidade das aulas de Arte nas escolas. Ainda hoje alguns desses programas resistem, porém com outros nomes. Um dos poucos programas que seguiu para os anos 1980 foi o “*Discipline Based Art Education*” (DBAE) que, pelo seu financiamento através do “*Getty Center for Education*”¹⁶, atingiu diversos distritos escolares. O DBAE foi perdendo espaço nos anos 1990, principalmente em função da perda de financiamento, dando espaço para o “*Choice-Based Art Education*”¹⁷ ou “*Teaching for Artistic Behavior*”¹⁸

5.1 Dos modelos de ensino dos EUA

O modelo de ensino médio usado nos EUA foi baseado na “*Edinburgh’s Royal High School*” da Escócia, que foi a primeira instituição da língua inglesa com o nome “*High School*”. O foco inicial era o treinamento de meninos para o Direito ou para a vida Eclesiástica, porém, o “*High School*” só passou a existir com esse nome e como instrução obrigatória nos EUA em 1892.

Como já salientado, não há nos EUA uma legislação que defina as questões do sistema, metodologias e currículos a serem utilizados nas escolas. Assim, os Estados e/ou Distritos têm certa autonomia sobre como lidam com o sistema escolar (FREEDMAN, 2003, p 8). Entretanto, apesar desse contexto, há pontos gerais adotados pela grande maioria das escolas, como a quantidade de

¹⁵ NA: No Brasil publicado como “A Arte pela Experiência”

¹⁶ NA: Centro Getty para educação

¹⁷ NA: Arte Educação Baseada na Escolha

¹⁸ NA: Educação no Comportamento Artístico

séries e de hora/crédito mínimos. Apesar desses pontos também serem variáveis, ao analisarmos de forma cuidadosa é possível perceber a recorrência de certo padrão.

No modelo mais comum, um dia letivo “normal” pode variar com as aulas iniciando entre 7 e 8 horas da manhã e terminando entre as 14 e 15 horas da tarde. Nesse período temporal, os horários são divididos em aulas que podem variar de 45 a 90 minutos, com intervalo de 5 minutos entre elas, para que os alunos possam chegar em suas respectivas salas, além da pausa para o almoço. As escolas também costumam ter atividades extracurriculares que entram no “*Grade Point Average*”¹⁹ do aluno. Algumas são ofertadas antes do início das aulas, outras depois, e quanto mais investimento por parte do distrito escolar, mais atividades são ofertadas (*COMMON CORE OF DATA*, 2015).

As escolas Estadunidenses funcionam de acordo com os distritos escolares, nos quais há um conselho formado pelo governo, professores e membros da comunidade. Atualmente existem 5 ênfases nas quais as escolas podem focar, sendo elas:

1. Educação geral - oferta apenas de disciplinas básicas: inglês, história, ciências e matemática. As escolas podem oferecer diferentes níveis destes cursos ou somente o básico para um diploma de ensino médio;
2. Alto rendimento/preparação para universidade - são chamados de “*Advanced Placement*”²⁰ ou AP. Segundo o “*College Board*”, entidade responsável pelos cursos, o AP são turmas avançadas que atualmente contam com 38 disciplinas de 7 áreas de conhecimento. Dependendo da universidade e do rendimento do estudante, esses cursos podem auxiliar no ingresso ao ensino superior e até créditos universitários;
3. Técnico-vocacional - similar aos cursos técnicos ofertados no Brasil, em especial pelos Institutos Federais (IFs).
4. Especialidades - algumas escolas têm foco específico em determinadas áreas como artes, música, teatro, ciência, matemática, etc. Nestas há maior variedade de disciplinas com foco específico e turmas avançadas;
5. Foco misto - podem ter mais de um foco ou oferecer especialidades, cursos técnicos ou AP.

¹⁹ NA: Pontuação Média de Desempenho

²⁰ NA: Classes avançadas

Outra ênfase existente é o *International Baccalaureate (IB)* que em geral é pouco utilizado em solo americano, porém bastante popular em escolas internacionais e na Europa. O IB é uma série de aulas avançadas, similar ao AP, podendo ser apenas com foco em uma área de conhecimento ou ser mais completo e variado. As aulas só são ofertadas para os dois últimos anos do ensino médio, e ao final o aluno recebe um diploma que é aceito em diversas universidades do país e em grande parte da Europa, além de muitas vezes também ser aceito como crédito para equivalência de disciplinas. Os cursos IB são conhecidos pela ênfase em instigar o pensamento crítico, analítico e questionamentos, mais até do que a ação de ensinar conteúdo.

Os currículos, apesar de variarem entre os focos, têm em comum a exigência de 8 disciplinas obrigatórias por ano, e o restante do tempo ocupado pelas disciplinas opcionais. Cada disciplina computa um crédito, e para conclusão do ensino médio o aluno deve ter o total mínimo de 30 créditos cursado ao final dos 4 anos de Ensino Médio (“*COMMON CORE OF DATA*”²¹, 2015).

Existe no Brasil uma ideia generalizada sobre o sistema escolar Estadunidense, o que ocorre, provavelmente, pela propagação feita por filmes e seriados de TV americanos e sua forma de apresentar o sistema escolar. A ideia que se popularizou acerca do ensino americano é que eles têm disciplinas obrigatórias e eletivas no chamado “*High School*”, o equivalente ao ensino médio brasileiro, que costuma durar entre 3 a 4 anos, dependendo do estado ou distrito. Além de exigir dias letivos, o sistema também exige o cumprimento de hora/créditos, similar com o sistema universitário brasileiro, que para no modelo americano costuma ser usado como uma das formas de avaliar o estudante ao buscar ingresso em universidades (além do “*Grade Point Average*”²², ou *GPA*).

5.2 Testes de Avaliação Nacional

Era comum nos EUA testar o conhecimento dos alunos através de testes orais anuais, até que em 1815, Horace Mann propôs que as escolas públicas de Boston adotassem um teste padronizado escrito, o qual tivesse como objetivo

²¹ Núcleo Comum de Dados

²² Pontuação de Nota Média

descobrir as melhores práticas de ensino e depois replicá-las (GALLAGHER, 2003). Somente na década de 1960 o governo federal estadunidense começou a incentivar o uso de testes padronizados para avaliar a educação a nível nacional, mantendo na ação o objetivo de Mann de buscar avaliar os métodos de instrução e as escolas. Estes testes, assim como o ENEM no Brasil, também sofrem críticas quanto à validade do que está sendo avaliado, sendo questionado se estudantes de áreas menos privilegiadas têm a mesma vantagem nestes testes.

5.2.1 Teste de Aptitude Escolar

O teste padrão mais utilizado atualmente nos EUA é o “*Scholastic Aptitude Test*” (SAT), sendo para eles um equivalente ao ENEM, pois o desempenho do aluno nele é um dos fatores considerado pelas universidades para a aceitação de ingresso. Este teste foi desenvolvido pela *College Board* em 1926, sendo adaptado de um teste chamado *Army IQ*. O teste básico é composto por apenas três critérios: Leitura, Escrita e Linguagens e Matemática, além de uma parte opcional de Redação. Cada parte tem um tempo diferente para ser completado, sendo 65 minutos para Leitura, 35 minutos para Escrita e Linguagens e 80 minutos para Matemática, além de 50 minutos caso seja feita a Redação. Há também uma opção do teste na qual o estudante pode escolher as disciplinas em que deseja ser avaliado, chamado *SAT Subject*.

Os padrões que o teste segue são diferentes para cada competência do teste básico:

- **Leitura:** nesta seção é avaliado o vocabulário em questões sobre contexto, detalhe, função, inferência, analogia, técnica do autor e ideia principal. As questões sobre os textos apresentados são de múltipla escolha, num total de 52 questões;
- **Matemática:** são apresentados problema matemáticos que se tornam progressivamente mais difíceis. As questões são sobre geometria, trigonometria e análise de dados. É autorizado o uso de calculadora em algumas partes do teste, que é composto de 58 questões, sendo elas de múltipla escolha, além de questões em que o estudante deve inserir o número da resposta;

- **Escrita e linguagens:** nesta seção são apresentados diversos textos e o estudante deve selecionar a opção correta em relação a gramática, pontuação, ortografia ou sobre erro na estrutura do texto ou frase, ou mesmo a opção "Sem Mudança", caso esteja correto em relação ao enunciado. Esta seção é composta por 44 questões;

- **Redação:** a redação no SAT tem o propósito de analisar a habilidade do estudante-autor de argumentação e o uso de evidência para apoiar suas argumentações. Tem a duração de 50 minutos e, apesar de opcional, é mais uma oportunidade de demonstrar conhecimento analítico, além de ser exigido para o ingresso em algumas universidades.

Este teste costuma ser um dos principais indicadores dos níveis de educação nos EUA. Apesar de existir o *SAT subject*, este não dá a opção para avaliação em artes. Como mencionado anteriormente, o *SAT* é uma das formas mais utilizadas como critério de entrada em universidades, porém há diversas críticas contra ele. Uma análise dos resultados dos exames elaborada em 2019 pelo *National Center for Education Statistics*²³ mostrou que alunos negros, hispânicos e nativos americanos têm a média mais baixa que a de brancos e asiáticos. O teste não leva em consideração questões socioeconômicas dos estudantes, o que acaba por resultar na disparidade entre os candidatos.

5.2.2 Nenhuma Criança Deixada para Trás

A lei *No Child Left Behind (NCLB)* foi criada em 2002 para autorizar novamente a lei *Elementary and Secondary Education Act (ESEA)* (1965), validando a aplicação de fundos para estudantes em situação precária, ou seja, apoio a uma reforma educacional aplicando padrões com o objetivo de mensurar e estabelecer metas. O objetivo dessa lei, conforme explicitado no próprio nome (Nenhuma criança deixada para trás), foi buscar criar formas de assegurar que todas as crianças tivessem acesso à educação de qualidade. Para tanto, essa lei levou em consideração principalmente as crianças com necessidades especiais de aprendizado, e as escolas localizadas em áreas urbanas e rurais onde houve pouco ou nenhum investimento em anos anteriores.

²³ Centro Nacional de Estatísticas para Educação

Para receber fundos federais conforme esta lei, os estados devem criar avaliações de habilidades essenciais para os alunos da educação básica, ficando também a cargo de cada estado decidir seus objetivos de desenvolvimento (NO CHILD LEFT BEHIND, 2002). De forma geral, o que ficou definido para todos os estados é que eles deveriam ter testes anuais, progresso acadêmico, boletins escolares e desenvolvimento profissional dos professores. Os testes anuais deveriam desenvolver objetivos mensuráveis para todos os alunos, mas em especial para os alunos economicamente desfavorecidos, com deficiência e proficiência limitada em inglês.

Segundo a redação da NCLB, os estados que receberem esses fundos federais devem desenvolver metas para doze anos e aplicar anualmente testes padronizados, os quais anualmente devem mostrar progresso. A lei também prevê sanções caso as escolas não obtenham melhora no desempenho:

- Se não obtiverem melhora em dois anos consecutivos as escolas serão rotuladas como "Precisando de Melhoria", e assim devem desenvolver um plano para que em dois anos melhorem os resultados. Caso esteja disponível, os alunos têm a opção de mudar para uma escola com melhor desempenho dentro do distrito;

- Caso a escola não apresente melhora no desempenho durante três anos seguidos, a mesma deve oferecer serviço de tutoria e outras formas de suplementar o processo de aprendizagem dos alunos que precisem;

- No quarto ano seguido sem melhorar o desempenho, a escola é rotulada como precisando de "ação corretiva". Essa ação pode ocorrer através da substituição de funcionários, introdução de novo currículo ou aumentando a carga horária dos alunos na escola;

- Se a escola chegar ao quinto ano consecutivo sem melhora no desempenho, passará por um planejamento para reestruturação total. Se chegar ao sexto ano na mesma condição, o plano entra em implementação. Dentro das opções de planejamento estão: o fechamento da escola, tornar a escola em uma "Charter School" (um misto entre escola pública e privada), contratação de uma empresa privada para administrar a escola, ou ainda solicitar ao estado que administre a escola diretamente.

De acordo com relatório enviado ao congresso dos EUA e a seus apoiadores, a NCLB faz com que os estados sejam mais responsáveis pela

educação que estão ofertando, motivando-os a encontrem meios de melhorar. Apesar de ter vários apoiadores no congresso, a lei teve diversas críticas, em especial quanto aos testes padronizados. Alguns grupos, como o *Fair Test*, argumentaram que os testes padronizados não mensuram a habilidade de reflexão e são superficiais, além de diminuir o currículo e contribuir para o uso de métodos de ensino ultrapassados.

5.2.3 Lei Todo Aluno tem Sucesso

O *Every Student Succeeds Act* (ESSA) é uma lei estadunidense de 2015 usada para substituir o NCLB, e que em 2018 entrou completamente em vigor. Essa lei manteve re-autorização da ESEA e dos testes padronizados como forma de avaliação das escolas, diminuindo a participação do governo federal nas escolas de ensino regular. Além disso, a lei concedeu mais independência aos estados quanto à organização e formulação dos testes de desempenho das escolas públicas. Entretanto, ainda responsabilizou os estados quanto à apresentação de resultados mensuráveis, pois, segundo a lei, a escola é considerada como tendo baixo desempenho de acordo com a porcentagem de alunos graduados e não pelos testes. A lei também proibiu funcionários do governo federal de se utilizarem de contratos ou acordos cooperativos para ordenar, dirigir ou controlar a base comum dos testes estaduais, assim como proibiu a imposição do *Common Core State Standards* (ESSA, 2015).

Segundo artigo do Departamento de Educação dos EUA, em outubro de 2015, os testes padronizados implementados sob o NCLB estavam "drenando abordagens de ensino criativas das salas de aula²⁴", "consumindo muito tempo de instrução" e "criando *stress* desnecessário para alunos e professores". Além da pressão de diversos grupos argumentando contrários ao controle federal exacerbado sob as escolas e à implementação do *Common Core* como sendo uma ação contra a legislação. Esses foram alguns dos motivos pelos quais essa nova lei foi desenvolvida e está sendo implementada nos EUA.

Apesar de bem aceita e ainda estar em seus primeiros anos, a lei também sofre críticas. Um artigo da *The Century Foundation* de 2018 fala sobre preocupação direcionada para as crianças em grupos de risco (minorias raciais,

²⁴ Tradução livre

na linha da pobreza, com deficiências e não nativas no inglês). A ESSA, diferentemente do NCLB, não predispõe avaliações específicas para esses grupos e, de modo geral, não se propõe a exigir que se crie uma equidade de ensino de forma direta.

	NCLB	ESSA
Governo Federal X Governo Estadual	Responsabilidade federal	Responsabilidade estadual
Avaliação dos professores	Avaliação obrigatória como parte das condições para liberação de verbas	A avaliação é permitida, mas não é obrigatória, podendo ficar a cargo de cada estado decidir
Testes	Obrigatório do terceiro ano ao fim do ensino médio	Fica a critério dos estados decidirem quando, como e quais séries passarão pelos testes
Critérios	O departamento de educação dos EUA (órgão federal) incentivou o uso de currículos voltados para universidades ou mercado de trabalho	O departamento de educação deve se manter neutro
Responsabilidade das escolas	Os estados devem informar sobre o progresso dentro das definições decididas.	Elimina os testes anuais, mas os estados devem criar planos de progresso.

Quadro 03 - Comparação entre o *No Child Left Behind* e *Every Student Succeeds Act*.

Fonte: US Department of Education.

Conforme apresentado de forma resumida no Quadro 03, foram implementadas diversas mudanças, sendo que a maior delas diz respeito às responsabilidades federais, pois boa parte delas acabaram sendo extintas e assim as responsabilidades transferidas para níveis estaduais.

5.3 Base de Padrões Estaduais

Por vivenciarem um contexto atual em que têm autonomia de escolha dos currículos, tanto em nível estadual quanto distrital, as escolas podem ter ou não aulas de artes no Ensino Médio. Mesmo as escolas que optarem por programas

de artes, elas não têm qualquer obrigação de seguir um currículo específico. As instituições de ensino que, por quaisquer motivos tenham programas voltados para as artes, ficam livres para decidir seu currículo, metodologias e focos artísticos que serão ofertados. Para auxiliar que esses programas continuem e tenham uma base pedagógica, existem diversas organizações nacionais voltadas para o financiamento destas pesquisas e a criação de apoio pedagógico, como a "*Art Education Partnership*"²⁵.

No ano de 2010, a partir dessa disparidade curricular entre os estados dos EUA, foi criado o *Common Core States Standards (CCSS)*. Junto com o departamento de educação dos EUA, os estados que quiseram aderir ao CCSS receberam fundos federais para a implementação. Até o ano de 2019, segundo informações disponibilizadas em *website*, dos 50 estados estadunidenses, 40 usam o currículo do CCSS.

O CCSS é uma iniciativa que visa "proporcionar uma compreensão clara e consistente do que os alunos devem aprender, para que professores e pais saibam o que precisam fazer para ajudá-los"²⁶, direcionado para os anos k-12 nos EUA. Apesar de só ter sido apresentado oficialmente em 2010, iniciativas buscando melhorias padronizadas na educação estadunidense já estava começando a ser criadas em 1990, as quais tencionavam padronizar a educação de acordo com aspectos como: o que os alunos deveriam aprender para passar de um ano para o outro, e a implementação de avaliações para averiguar o nível de aprendizado dos alunos.

Cabe salientar que a padronização nacional não é o único objetivo do CCSS, pois, além disso, visa também criar um currículo que prepare o aluno para a universidade ou para o mercado de trabalho. Em um relatório da *Achieve Inc.*, elaborado no ano de 2004, evidenciou-se que as empresas e universidades estavam buscando pessoas com habilidades que perpassassem o que os diplomas de ensino básico estavam oferecendo. Sendo assim, o CCSS se propõe a ser "robusto e relevante para o mundo real, refletindo o conhecimento e as habilidades de que nossos jovens precisam para ter sucesso na faculdade e na carreira".

²⁵ Parceria de Educação em Artes

²⁶ Tradução da autora

Aos estados, durante a validade do NCLB, foram oferecidos incentivos financeiros para que adotassem o CCSS. Alguns chegaram a aprovar leis que proibissem internamente que as escolas recebessem incentivos federais para a adoção de um currículo comum. Contudo, quando a NCLB foi substituída pela ESSA, ficou proibido em todos os estados o recebimento de recursos financeiros federais pela adoção de um currículo comum, o que fez com que alguns estados parassem de usar o CCSS. Por ter ligação com o departamento de educação do governo americano, o CCSS é considerado como uma organização ligada à administração federal.

A proposta do CCSS, apesar de apresentar um currículo completo, pode ser apenas parcialmente aderida pelo estado. O CCSS tem basicamente duas grandes áreas: matemática e "arte da língua inglesa". Este último abrange a língua inglesa, proficiência em história/estudos sociais, ciências e disciplinas técnicas. Sendo os componentes essenciais dessas áreas a proficiência em:

- Leitura: compreende que a cada série aumente o nível de complexidade de forma progressiva. As escolas podem decidir quais serão os textos, mas é recomendado que sejam utilizados os clássicos da língua inglesa;
- Escrita: compreende a utilização adequada de argumentos lógicos baseados em afirmações, raciocínio concreto e evidência relevante. Projetos de pesquisa podem ser curtos e diretos, ou longos e detalhados, tentando buscar similaridades com o que será exigido no mercado de trabalho ou na vida acadêmica;
- Compreensão oral e conversação: devem fazer parte da exploração e do processo de aprendizagem em sala de aula. Deve dar ênfase em propor discussões formuladas em duplas, grupos e toda a turma, além de apresentações formais ou informais;
- Linguagem: aborda a língua inglesa e a expansão do vocabulário dos alunos ao incentivar o seu uso no dia a dia ou em trabalhos escolares. O inglês formal deve ser utilizado na escrita e comunicação oral, mas também reconhecendo os variados usos da língua no século 21;
- Mídia e tecnologia: entram na educação do século 21 como habilidades essenciais para o mercado de trabalho e a academia. O objetivo é familiarizar o indivíduo com os diversos tipos de mídia, análise e produção de formas de mídia, além da proficiência no uso do teclado.

Com relação à matemática, ela busca focar a prática de oito princípios: Compreensão do problema em questão e perseverança para solucioná-lo; Raciocinar de forma quantitativa e abstrata; Argumentar e criticar o raciocínio de terceiros; Exemplificar com a matemática; Usar as ferramentas dadas de forma estratégica e apropriada a cada situação; Buscar a precisão; Buscar estruturas e fazer uso das mesmas; e Buscar e expressar regularidade de pensamento lógico.

O CCSS não coloca artes como parte do currículo básico, apesar de ter ligações com organizações como a *National Visual Arts Standards*.

Enquanto alguns grupos como o *ExxonMobil* e o *Thomas B. Fordham Institute* atestam que o CCSS funciona e traz benefícios para o ensino estadunidense, há também os que criticam falhas no sistema. Exemplo deste é o professor da Fordham University, Mark Naison, que critica o CCSS considerando-o um empreendimento lucrativo que demanda um enorme investimento financeiro das escolas, ao mesmo tempo em que deixa de oferecer outras áreas de interesse, como música e artes (2013). Grupos como *The Federalist Society*²⁷ e *Truth in American Education*²⁸ também tomam a frente neste debate. Dois advogados membros da *The Federalist Society*, Kent Talbert e Robert Eitel, citam em seu artigo para o site que

[...] o Departamento (de educação) criou um sistema de subsídios discricionários e renúncias que conduzem as autoridades educacionais estaduais a aceitarem padrões e avaliações de escolas primárias e secundárias favorecidas pelo Departamento. Se não forem contestados pelo Congresso, esses padrões e avaliações direcionarão o curso dos estudos elementares e secundários na maioria dos estados do país, correndo o risco de que os estados se tornem pouco mais que agentes administrativos para um programa nacionalizado de ensino fundamental e médio e suscite uma pergunta fundamental sobre se o Departamento está excedendo seus limites legais. [...] (TALBERT, Kent D., EITEL, Robert D., Engage Volume 13, Issue 1, March 2012, tradução livre)

A publicação da *The Federalist Society* ilustrada acima é apenas um dentre os vários artigos que se baseiam na constituição estadunidense para defender mudanças na forma de organizar e responsabilizar a educação no país.

²⁷ A Sociedade Federalista

²⁸ Verdade do Ensino na América (EUA)

CAPÍTULO 6 | ABORDAGENS DE ENSINO NOS EUA

Segundo "*The Art of Education*", uma organização estadunidense que oferece material *online*, cursos de aperfeiçoamento profissional e mestrado em educação em artes, a palavra chave para as aulas de arte é escolha. Dentro das abordagens de ensino apresentadas, há um espectro desta possibilidade de escolha possibilitada aos alunos

- Escolha Limitada
 - Pacote curricular: são os currículos prontos, onde muitas vezes os professores que os adotam seguem à risca, sendo assim impostos aos profissionais, e geralmente não dão oportunidade para escolhas;
 - DBAE: o professor oferece oportunidades de escolha, mas de forma limitada, há nele um ciclo delimitado de aulas específicas para técnica, produção, apreciação e reflexão;
 - Currículo Criativo: oferece a oportunidade de escolha de forma gradual e em momentos específicos, sendo dividido em aulas regulares, de planejamento e organização estruturada, além de aulas de escolhas e liberdade de expressão.
- Escolha Moderada
 - *Project Based Learning*²⁹/*Design Thinking*³⁰: projetos que podem ser desenvolvidos em grupo ou individualmente, nos quais os estudantes trabalham em conjunto para solucionar problemas lançados a eles;
 - Montessori: os alunos escolhem entre uma variedade de opções, de modo que cada uma das atividades possui suas próprias exigências, não havendo limite de tempo ou obrigação de participar de determinadas atividades;
 - 20% "*Time*" ou "*Genius Hour*": abordagem utilizada por empresas como a *Google*, propõe que os alunos trabalhem em projetos de seu interesse e por uma quantidade de tempo determinada, variando entre 1 hora ou 20% do tempo total de aula.
- Abundância de Escolha
 - Waldorf/ Reggio: o professor monta as aulas de acordo com o interesse dos alunos, preparando a sala e os materiais para tal;

²⁹ NA: Aprendizado Baseado em Projeto

³⁰ NA: Pensamento em Design

- "*Understanding by Design*³¹": o ensino é direcionado para o aluno, sendo o professor um guia. Os limites são transmitidos através de limitação de tempo e tema, e este modelo faz parte das diretrizes da *National Coalition for Core Arts Standards*³²;
- "*Teaching For Artistic Behavior*": todo trabalho é decidido e iniciado pelo aluno, e ao professor cabe organizar o ambiente para que funcione como um estúdio, auxiliando os alunos e oferecendo miniaulas de técnicas.

³¹ NA: Compreensão através do Design

³² NA: Coalizão Nacional para Base de Artes

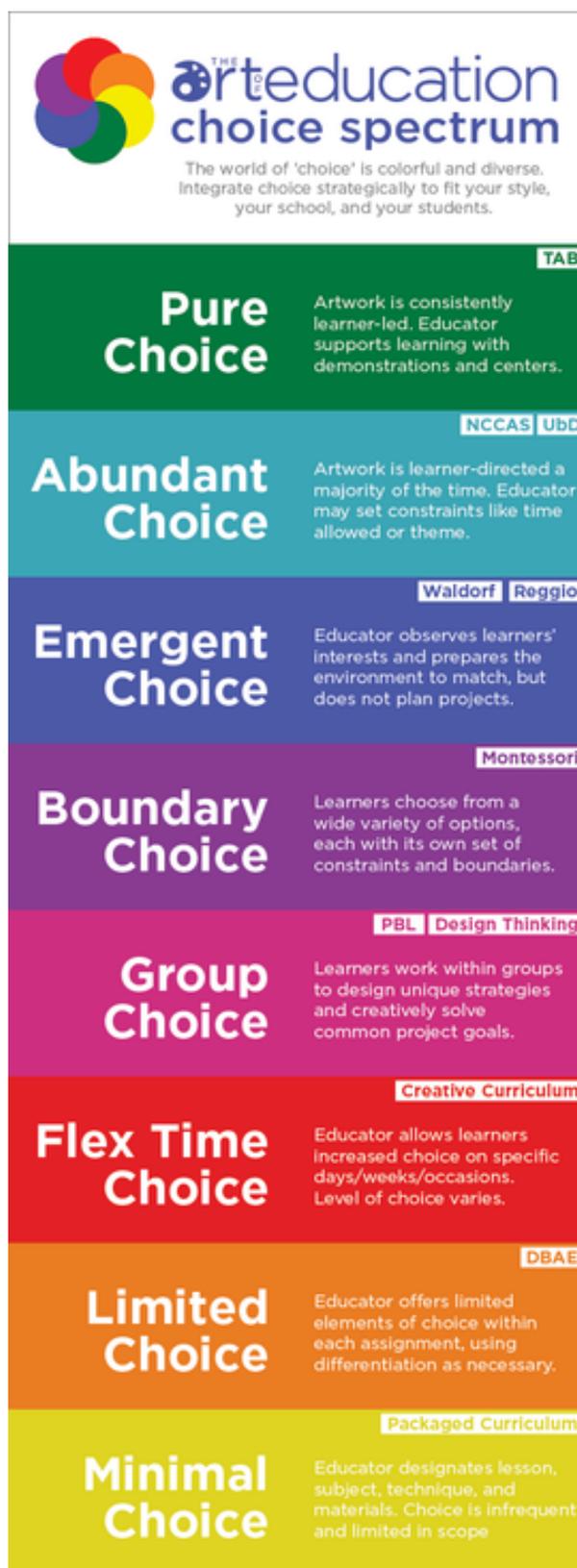


Figura 17 - Tabela resumo sobre as abordagens de ensino e seus níveis de liberdade em sala para os alunos.

Fonte: <https://theartofeducation.edu/2014/12/19/where-are-you-on-the-choice-spectrum/>

Assim como o currículo, a metodologia também fica em aberto para a escolha dos professores atuantes. Escolas particulares nos EUA também podem

seguir sistemas específicos, como Montessori³³ e Waldorf³⁴, sistemas que geralmente têm modos específicos de ensino a serem aplicados para artes visuais. Nos EUA, durante anos, utilizou-se nas universidades e escolas metodologias europeias para o ensino de arte. Durante os anos 1980 e 1990 foi amplamente empregado o “*Discipline Based Art Education*”, focando no estudo de técnicas, crítica de arte e história da arte. A “*Discipline Based Art Education*”, ou DBAE, foi uma das primeiras metodologias para o ensino de arte a ser nacionalmente utilizada. Porém, um movimento que se iniciou no fim dos anos 1970, e que está sendo muito utilizado nos últimos anos, é o “*Teaching for Artistic Behavior*”.

6.1 Discipline Based Art Education

O “*Discipline Based Art Education*” foi uma iniciativa patrocinada pelo “*Getty Center for Education in the Arts*” (atual “*Getty Education Institute for the Arts*”), com o projeto inicial desenvolvido por LeiLani Lattin-Duke, tendo como justificativa preliminar o “status da educação em arte havia decaído” (DUKE, 1988). Segundo White (2004, p. 69), “essas iniciativas de imaginar uma educação pública que pudesse instruir todos os estudantes com uma abordagem artística e que provesse experiências relevantes para suas vidas”³⁵. O Instituto desenvolveu uma metodologia e currículo inicialmente para o “*Elementary*”, equivalente ao nosso Fundamental 1, mas que ao final foi aplicada ao K-12. Esta também se tornou base para os projetos educativos em museus e para aulas de adultos (DOBBS, 2004, p. 701).

O princípio básico do DBAE é a experiência sequencial de quatro domínios, cada qual equipando o aluno para a próxima etapa. Sendo assim, corresponde a um processo gradual com o objetivo de dar ferramentas para que o “estudante crie entenda, aprecie arte, artistas, processos artísticos e o papel da arte em culturas e sociedades” (DOBBS, 2004, p.701). Sendo os princípios:

³³Montessori é uma abordagem de ensino desenvolvido pela médica e pedagoga Maria Montessori, e foca na autonomia, liberdade (dentro de alguns parâmetros) e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas de cada criança.

³⁴Waldorf é uma abordagem de ensino desenvolvido pelo filósofo Rudolf Steiner, e tem como objetivo a integração física, espiritual, intelectual e artística, de forma holística nos alunos.

³⁵Tradução da Autora

1. Criando: através da produção artística mediante a aplicação de técnicas e o uso de ferramentas em diversos meios e formatos;
2. Crítica: através do estudo e apreciação, análise e leitura de trabalhos de artistas, de colegas e dos próprios;
3. História: através do estudo histórico, contextualizando o papel da arte na sociedade ao longo dos anos;
4. Estética: através do estudo e análise de questões como significado, valor artístico, critérios de julgamento e avaliação.

É proposto que os currículos sejam escritos com conteúdo articulado e organizado sequencialmente em todos os níveis de ensino, e que estabeleça sentido com o processo gradual e continuado que a abordagem propõe. O estudo de obras de arte é fundamental para a organização do currículo e para a integração do conteúdo das disciplinas. Assim, o currículo deve se estruturar de forma a ter uma equidade quanto ao tempo utilizado para cada competência.



Figura 18 – Gráfico sobre DBAE apresentando e ilustrando os quatro pilares da metodologia.

Fonte: <http://mrst艺术教育.weebly.com/art-education.html>

Baseados na descrição desses princípios, é possível observar que esse modelo de ensino opta por tentar equilibrar questões práticas e teóricas, mediante a criação de um currículo flexível. Assim, tende a permitir que os professores formulem aulas adequadas à faixa etária e realidade social das escolas onde serão aplicados. Durante mais de 20 anos o “*Getty Institute*” financiou avidamente o DBAE, contando com o auxílio de Filantropia Privada e de parcerias com escolas públicas por todo país. Dentro destes investimentos contavam com a promoção de cursos para capacitação profissional de

professores, desenvolvimento de materiais didáticos e currículos, suporte administrativo, além de grande abertura para o envolvimento da sociedade.

Um dos objetivos do DBAE era aprimorar os conhecimentos técnicos e de leitura de imagem dentro das artes, para com isso desenvolver o senso crítico quanto as mais diversas questões artísticas. Porém, apesar de teoricamente o currículo parecer adaptável, em suas pesquisas, Mary Stokricki constatou o seguinte sobre os alunos do “*Middle School*” do meio rural estadunidense,

[...] eles foram incapazes de articular uma compreensão dos componentes da estrutura da DBAE e se sentiram desconectados da arte em suas vidas cotidianas. O currículo de arte mal implementado no “*Middle School*” teve pouca relevância para as mulheres do meio rural do Sul dos EUA. A falta de experiências com a arte, especialmente com artistas negros, artistas mulheres e obras de arte originais, contribuiu para uma incerteza sobre o que é arte e o que os artistas fazem. Apesar da liderança dinâmica no nível estadual, da falta de coordenadores locais, do apoio financeiro inadequado, de um entendimento equivocado da teoria (DBAE) e de nenhum insumo no planejamento do currículo, as condições levaram à apatia e desgaste dos professores mais jovens, e à divisão entre professores veteranos. (STOKRICKI, 2004, p. 445)

Segundo Elliot Eisner, há atualmente um reconhecimento de que o DBAE é um currículo,

[...] extremamente exigente... para qualquer professor, mesmo um bem treinado em arte. É especialmente assustador para os professores do ensino fundamental, que muitas vezes têm pouca ou nenhuma experiência na arte (EISNER, 2000, p. 131)

Isso ocorre porque no meio rural, ou em escolas de regiões economicamente menos favorecidas, as instituições de ensino podem não ter acesso a profissionais treinados de forma adequada, ou mesmo sem a devida formação nas áreas necessárias para aplicar a metodologia e o currículo de modo apropriado.

Fazendo uma breve análise de todo conteúdo a ser abordado e das diferentes possibilidades de engajar os alunos, faz-se pertinente considerar que o DBAE tem realmente as características de um currículo, o que pode ser caracterizado pela vasta pesquisa e aperfeiçoamento aplicados, e pelo detalhamento sistemático apresentado pelos pesquisadores. Porém, este parece ser um sistema mais adequado ao “*High School*”, em especial às turmas aplicadas de artes, já que o currículo tem o objetivo de conferir proficiência ao

aluno no contexto artístico, o que é importante para aqueles que têm interesse de seguir no caminho das artes.

O DBAE também foi adaptado por alguns cursos universitários que utilizaram as quatro bases dentro dos Departamentos de Artes, inclusive em universidades que apresentam "*Liberal Arts*³⁶". Apesar de não ser mais tão amplamente propagado como melhor método para o ensino de artes, ainda é bastante utilizado por professores em sala de aula.

Mesmo obtendo notório sucesso, o DBAE também foi alvo de críticas desde que o acompanhou desde seus primórdios. Na opinião de Hamblen (1987, p 71), por exemplo, apenas a abordagem não seria suficiente para uma sociedade plural, e assim, "essas perspectivas racionalistas não permitem que as escolhas curriculares sejam problemáticas e abertas a disputas e desafios". Hamblen também comenta sobre o fato de a abordagem apresentar obras de arte de forma pré-determinada, sem espaço para um pensamento mais crítico e aprofundado (1987, p 71). Já mais recentemente, Stankiewicz (2000, p 301) comentou que "embora o DBAE tenha inicialmente dado atenção ao conteúdo e sido criticado pelos outros dois componentes da educação artística - o aprendiz e o contexto social".

6.2 Abordagem Holística

Ao entrar em contato com a Abordagem Holística em sala de aula, considerei que seria interessante adicioná-la às abordagens de ensino descritas na presente pesquisa. Porém, ao buscar referências teóricas, os resultados para palavra "holística" resultaram nos mais variados assuntos, pois ela é utilizada em vários meios e pelos mais diversos motivos. Porém, segundo Gradle, ao utilizarmos o termo direcionando-o para a educação em artes visuais,

Isso significa fornecer aos alunos apoio, respeito e incentivo para um envolvimento profundo em seu processo de trabalho. Como Karen Lee Carroll (2006) sugere quando considera o ajuste da educação artística e da prática holística, podemos apenas esclarecer o propósito da educação artística, já que também consideramos a necessidade de acomodar uma grande diversidade de práticas e conteúdos que inclua todo o aprendiz. (GRADLE, 2009, p. 16).³⁷

³⁶ NA: Artes Liberais

³⁷ NA: Tradução da autora

A Abordagem Holística ainda é pouco utilizada nos EUA, sendo mais empregada por outros países e, por vezes, utilizada pelos professores de maneira informal. Essa abordagem não é exclusiva para o ensino das artes, mas é adaptável a ponto de ser utilizada para diversos fins. Apesar de lidar com conceitos quase que milenares, formalmente ainda é recente no campo das pesquisas acadêmicas e escolares, tendo o John Dewey como um dos pesquisadores da área. As proposições deste modelo costumam lembrar as mandalas e envolvem conceitos de diversas áreas que não a de artes, podendo ser adaptável para qualquer nível de ensino, inclusive em cursos avançados.

Apesar de se chamar "avaliação holística", esta é uma abordagem de ensino que envolve professor, aluno e tudo que estiver envolvido neste microuniverso. Um dos pontos mais discerníveis dessa abordagem é o fato de que a sua avaliação leva em consideração as mais diversas variáveis, e este procedimento não é apenas com o intuito de obter uma nota, mas sim uma crítica construtiva sobre o que foi trabalhado. Diversos esquemas sobre esse tipo de abordagem fazem alusão à simbologia das mandalas e a forma como cada macro objetivo tem um efeito cascata com seus desdobramentos.

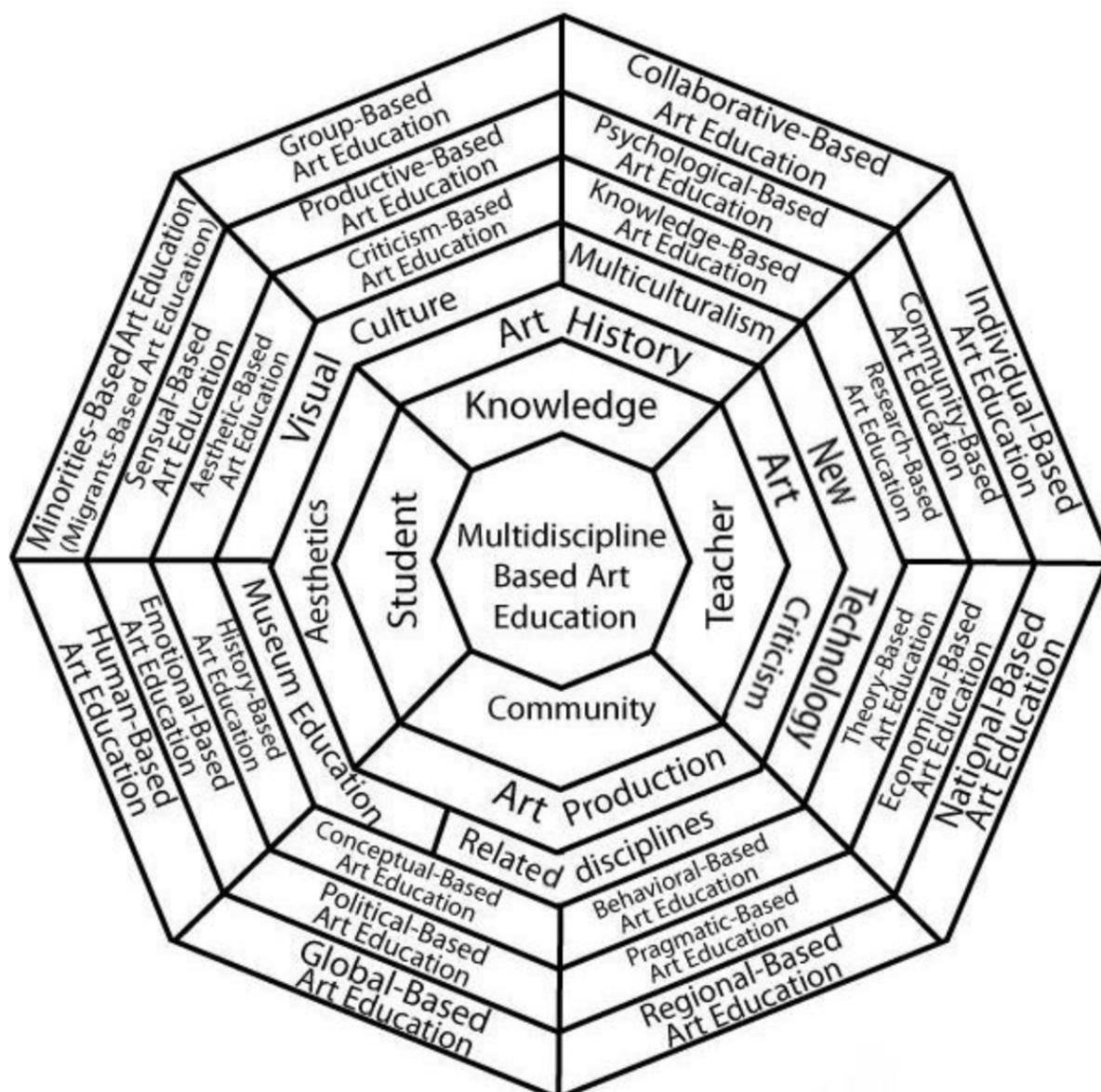


Figura 19 - Modelo sugerido para educação artística multidisciplinar.

Fonte: Al-Amri, M., 2011. The International Journal of the Arts in Society, USA. Nº 6, p.79.

A avaliação holística, por ser extremamente adaptável, acaba sendo utilizada em diversas disciplinas que envolvem criatividade e produção artística. Por funcionar em etapas e níveis, acaba por ajudar o aluno-artista a se organizar em seus processos, tendo etapas claras para serem seguidas, mas, ao mesmo tempo, sem restrições rígidas. A abordagem holística também acaba por incluir termos modernos que ainda estão em estudo, como o Multiculturalismo.

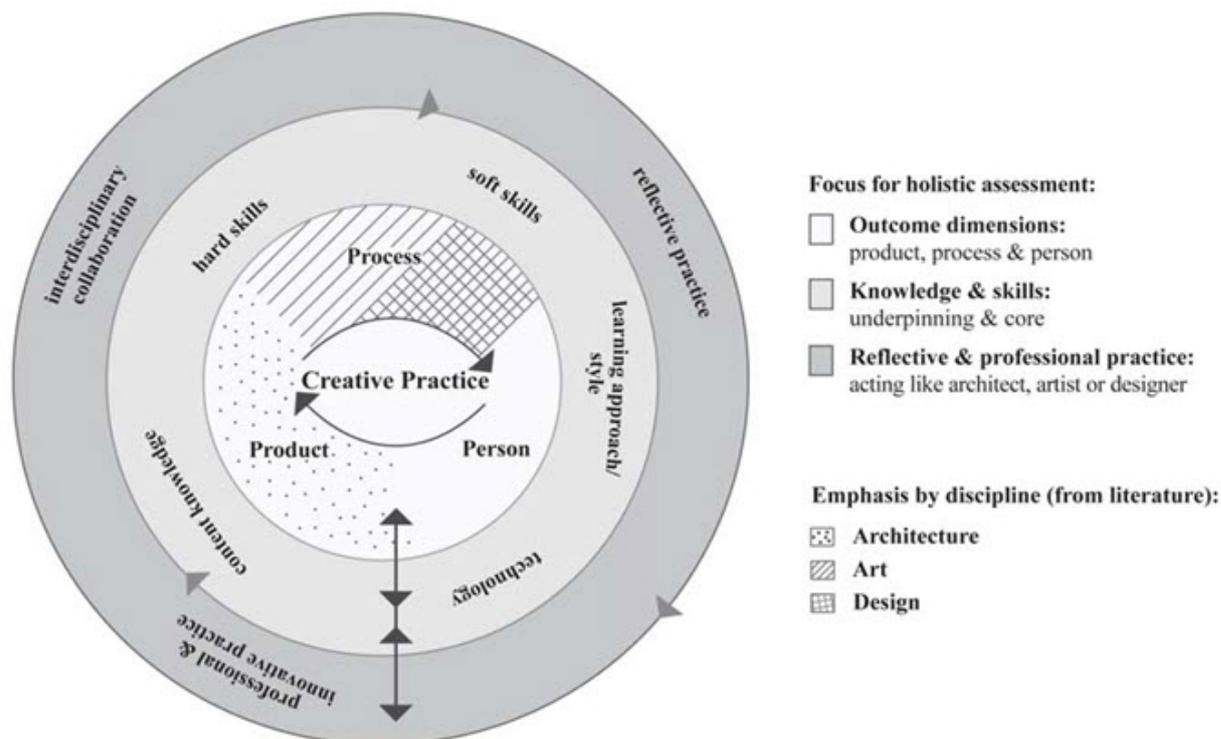


Figura 20 - Modelo para abordagem holística em estúdio, mostrando o mais proeminente foco da literatura em disciplinas de arquitetura, arte e design, 2009.

Fonte: de la Harpe et al. p.15, 2009. Disponível em: <<https://teaching.unsw.edu.au/assessing-studio-based-learning>>

Apesar de não ser tão utilizada nas salas de aula dos EUA, a abordagem Holística é uma das bases de avaliação do programa *International Baccalaureate (IB)* de Artes Visuais. A base de pontuação para obter o diploma se chama *Holistic Marking* e envolve todas as partes do processo artístico para avaliação:

- 1- Métodos artísticos, onde entram avaliações quanto ao desenvolvimento de técnicas, manuseio de materiais, desenvolvimento e aplicação de habilidades, experimentação e exploração;
- 2 - Avaliação de contextualização quanto ao estudo e investigação de um caderno de artista, análise visual, comparação e contraste de trabalhos artísticos, interpretação e desconstrução de trabalhos artísticos, observação de contexto cultural, análise de visitas a exposições artísticas, vocabulário artístico e citações de fontes;
- 3 - Comunicando as artes visuais, onde se avalia a prática curatorial, clareza da intenção artística, realização de ideias em relação ao que foi planejado, coerência e continuidade do trabalho artístico, desenvolvimento de habilidade curatorial em relação ao próprio trabalho, consideração dos métodos de exibição e como o significado é

comunicado através da apresentação (trabalho próprio ou de outros); e 4 - outros projetos que não necessariamente entram na linha que o aluno escolheu para apresentar para as aulas de IB.

6.3 Teaching for Artistic Behavior

O “*Teaching for Artistic Behavior*”, também conhecido como TAB, é uma metodologia de ensino desenvolvida inicialmente nos anos 1970, em escolas elementares do estado de *Massachusetts* (EUA), tornando-se objeto de pesquisa na “*Massachusetts College of Arts*”. A proposta essencial dessa metodologia é a de que o estudante aprenda arte através da experiência artística em sala de aula, oferecendo a ele um ambiente onde os mesmos possam desenvolver suas ideias (DOUGLAS, 2018, p. 25). O TAB é uma metodologia ligada ao “*Discipline Based Art Education*”, amplamente utilizada nos anos 1980 e 1990, a qual era focada no estudo de técnicas, crítica de arte e história da arte. Nos últimos anos, o mais utilizado nos EUA é o TAB, o que se deve ao fato de estar incluso no “*National Core Art Standards*”³⁸, documento de currículos e parâmetros estadunidense semelhante a BNCC, no qual o TAB é apresentado como metodologia sugerida.

Para o TAB, os fundamentos para o “*comportamento artístico*” em sala de aula são formados por quatro práticas essenciais:

- Contexto pessoal: tratar o aluno como artistas e oferecer escolhas dentro das possibilidades psicomotoras da faixa etária, com o objetivo de obter uma produção que corresponda às suas próprias ideias e interesses;
- Contexto pedagógico: o TAB possibilita diversos modos de aprendizado e ensino, sendo assim, versátil;
- Contexto de sala: provê uma sala de aula com recursos para construir conhecimento e agregar significados no processo artístico;
- Avaliação: uso de múltiplas formas de avaliação, podendo se adequar a cada turma e suas particularidades.

³⁸NA: Base Nacional Modelo de Artes

Através do TAB os professores têm liberdade para escolher como organizar suas aulas ao longo do ano letivo, ficando a critério deles, por exemplo, os materiais, propostas de trabalhos pessoais ou por divisão de diversas estações de materiais, deixando o aluno fazer as próprias escolhas. Além disso, em sala o professor pode observar os alunos trabalhando de forma independente ou trabalhando em grupo. As diferentes interações são encorajadas pois são compreendidas como formas de ajudar o professor a identificar alunos que estejam encontrando dificuldades com as atividades. Já os alunos, por sua vez, têm a possibilidade de trabalhar no seu próprio ritmo, utilizando materiais com os quais se identificam e demonstram interesse, de modo a poderem trabalhar com projetos de curto ou longo prazo. Além disso, os alunos são incentivados a trabalhar em duplas e grupos, a compartilhar seus trabalhos com os colegas para obter um retorno, além de aprenderem a zelar pelos materiais e ambiente de trabalho (sala de aula).

Para o TAB, além da preparação do professor, o ambiente de sala de aula também é extremamente relevante. A organização da sala, acessibilidade e visibilidade dos materiais faz parte da proposta de metodologia, e por isso existem diversos manuais e sugestões de como fazê-lo. As chamadas estações, ou nichos, devem estar propriamente indicadas, sendo esperado que o ambiente seja acessível, possua etiquetas e placas que auxiliem e incentivem os estudantes a serem independentes. Esses ambientes também podem conter instruções, guias e livros relacionados.

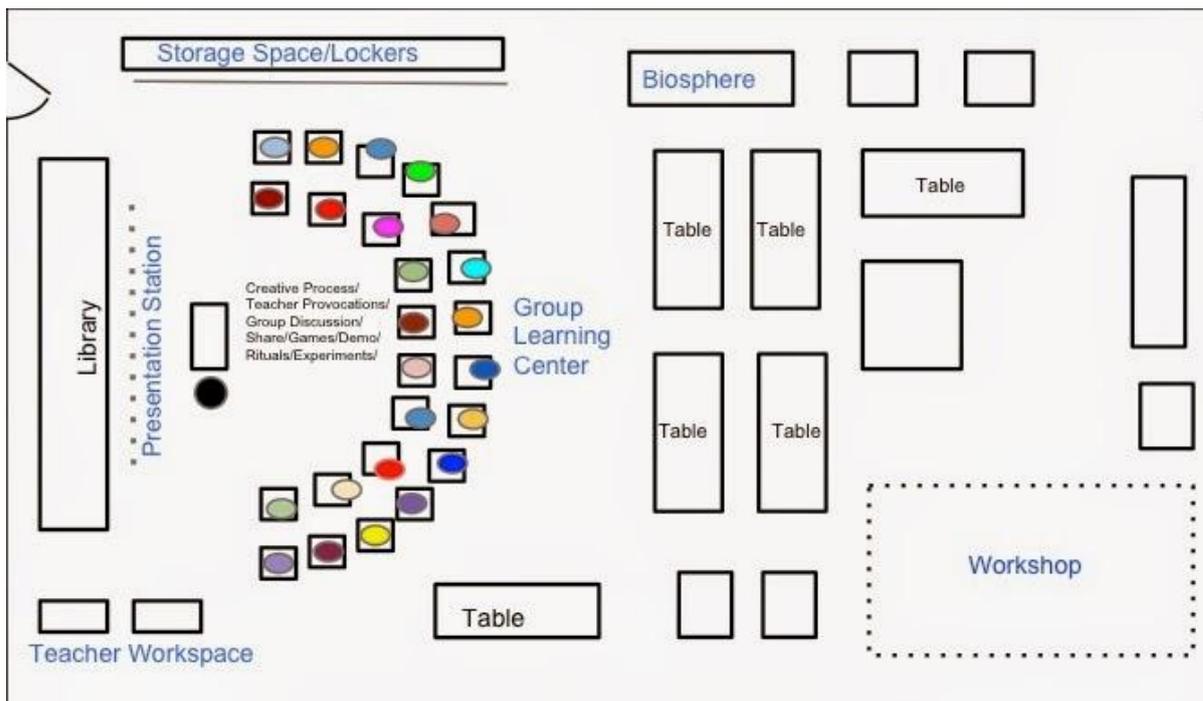


Figura 21 – Sugestão de organização de sala de aula para o TAB.

Fonte: Site ([Transition To Choice-Based Art Education](#)), 2015.

Os incentivos não são apenas verbais, o professor também é encorajado a decorar a sala com frases de artistas que sirvam de estímulo para os alunos, além disso, as instruções das estações e exemplos das práticas também devem ser claras, ilustradas e acessíveis.

A organização na proposta de estúdio serve também para reflexão do uso de espaço como coletivo, já que o ambiente pode e deve ser utilizado, mas com responsabilidade e pensando no próximo que o utilizará. É proposto que no caso de os alunos não cuidarem dos materiais de determinada estação, ou de não arrumarem o espaço, estes fiquem sem poder utilizá-lo por uma aula.

O chamado "*studio behavior*" (DOUGLAS, 2018), ou "comportamento de estúdio"³⁹, é aplicado aos alunos e aos professores, desde o uso de materiais até a linguagem utilizada. Cabe destacar que esses parâmetros devem ser definidos pelo professor no início do ano letivo e serem consistentes durante o período de aulas. O professor também pode escolher, dependendo de como for sua rotina, se as estações serão rotativas.

³⁹NA: tradução da autora

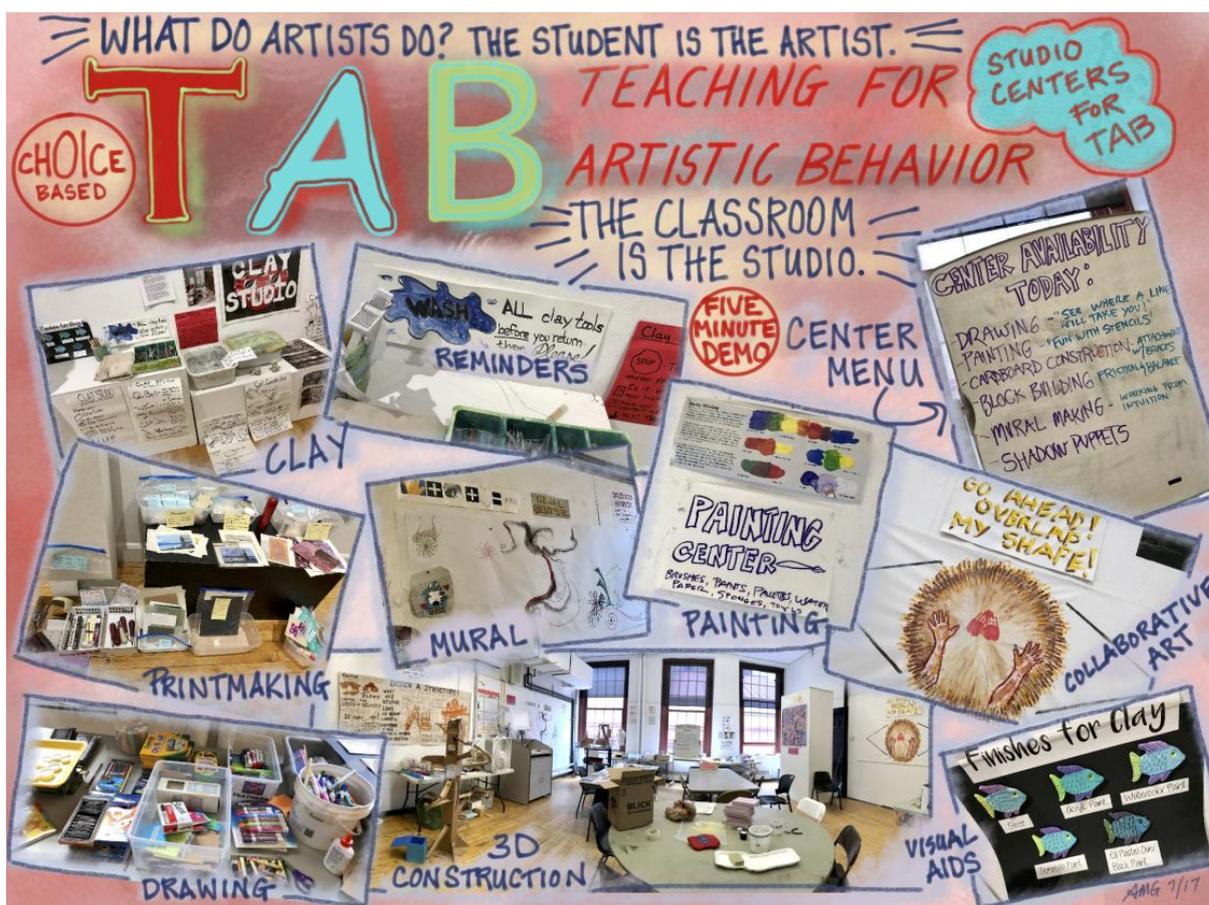


Figura 22 - Mapa visual dos conceitos e objetivos do TAB.

Fonte: <https://monalisaliveshere.me/2017/07/28/teaching-for-artistic-behavior-tab-institute-2017/>

Um dos objetivos que integram o TAB é a otimização do tempo dentro da sala de aula. Desta forma, propõe-se que as instruções no início das aulas não ultrapassem 15 minutos e, ao introduzir o uso de um novo material, caso este demande muito tempo, seja fracionada em várias aulas.

Após o material ser introduzido no estúdio, é ideal que a estação tenha mais exemplos e direcionamentos para que o aluno-artista possa explorá-lo de sua própria maneira. Estes guias devem ser claros e podem ser achados em livros e comunidades na internet, ou ainda desenvolvidos pelos próprios professores. Os guias ou livros podem ficar em pastas, arquivos, ou mesmo em exibição nas paredes da sala.

Apesar da aparente liberdade, há uma indicação quanto a ordem em que o professor deve introduzir os materiais e projetos. Assim, de forma mais abrangente, indica-se:

- a. Desenho: dentro dele os conceitos, convenções e gêneros;
- b. Pintura: técnicas e tipos de tinta e superfícies;
- c. Três dimensões: sair da forma 2D, não somente com desenho de profundidade, mas com esculturas em papel, argila e afins;
- d. Expandir os centros: como por exemplo, colagem, tecelagem, gravura e mídias digitais.



Figura 23 – Exemplo de organização de estação de colagem.

Fonte: Foto da Autora

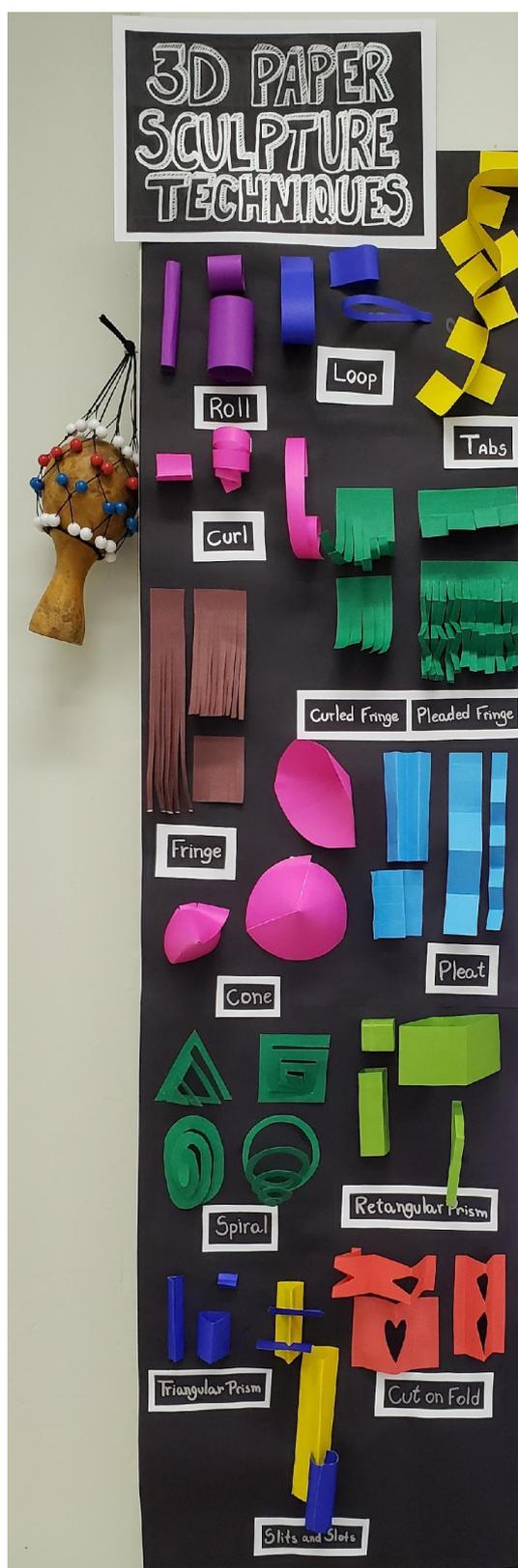


Figura 24 – Exemplo de técnicas de escultura 3D em papel.

Fonte: Foto da Autora

O TAB é atualmente uma das metodologias mais utilizadas nas escolas estadunidenses, e conta com Katherine Douglas como sua principal pesquisadora. Sua tese foi transformada no livro “*Engaging Learners Through Artmaking, Choice –Based Art Education in the Classroom (TAB)*”⁴⁰, e teve a segunda edição lançada em 2018. Trata-se de um livro que é considerado o maior guia sobre TAB para professores. O *Massachusetts College of Art and Design*, instituto pioneiro na pesquisa desta metodologia, sedia anualmente durante uma semana, um congresso dedicado a compartilhar experiências e pesquisas sobre a metodologia.

⁴⁰ NT: Envolvendo os Alunos Através da Arte, Educação em Arte Baseada na Escolha em Sala de Aula (TAB)

CAPÍTULO 7 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Assim como os parâmetros de avaliação, currículo e sistema diferem entre os países, também mudam as exigências para que os profissionais sejam considerados aptos a ministrar aulas nas escolas e nos diferentes níveis dentro do ensino básico e superior. Ao longo dos anos, os parâmetros e as exigências foram mudando e sendo aprimorados, tanto no Brasil quanto nos EUA. A partir de pesquisas em educação, há sempre a busca por melhores estratégias para formar profissionais aptos e preparados, além de atualizar os professores quanto às novas mídias e novos desafios que aparecem. Diante deste cenário, o foco deste capítulo é a formação atual do professor nos citados países, não sendo um apanhado histórico da trajetória do professor de artes, já que este foi brevemente mencionado em outros momentos deste texto.

7.1 A formação do professor no Brasil

No Brasil, o Artigo 61 da Constituição Federal define que os profissionais da educação devem ter: habilitação em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (incluindo os portadores de complementação pedagógica), diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim e, mais recentemente, profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino.

Para as Artes Visuais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu em 2007 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Artes Visuais, tanto bacharelado quanto a licenciatura. O curso de graduação na área de Artes Visuais nasceu da necessidade de suprir a demanda educacional que se tornou vigente, tornando também necessários os cursos de licenciatura para Música, Artes Cênicas e Dança, que também se tornaram disciplinas.

Em geral, as licenciaturas devem atender a certas diretrizes essenciais, sendo estas, segundo a CNE, as seguintes:

- a - Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b - Competência/habilidades/attitudes;
- c - Habilitações e ênfase;
- d - Conteúdo curriculares;
- e - Organização do curso;
- f - Estágios e atividades complementares;

g - Acompanhamento e Avaliação. (item II do Parecer CNE/CES nº 583/2001)

Sendo assim, para as artes visuais em específico, o curso superior deve incluir fundamentos do ensino e aprendizagem da arte, história da arte, estética e educação inclusiva; fundamentos da linguagem visual; interdisciplinaridade e formas de realização da mesma; elaboração, execução e avaliação de projetos no ensino de artes visuais; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; concepção e composição das atividades complementares. O estágio de docência obrigatório e deve ser de no mínimo 300 horas.

Para que o diploma seja reconhecido, a instituição de ensino superior deve passar pela avaliação do MEC, procedimento no qual será analisado se o Plano Político Pedagógico tem no mínimo 2.800 horas após a formação de uma turma. Os profissionais formados são considerados aptos a dar aulas para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série), sendo os pedagogos os responsáveis pelo ensino de artes visuais nos anos iniciais (Maternal, Jardim de Infância e Ensino Fundamental I). Porém, se previsto no Projeto Pedagógico da Escola, os professores licenciados para os componentes curriculares dos anos finais (Ensino Fundamental e Ensino Médio) podem lecionar os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CNE/CP Nº 5/2006).

É de se ressaltar que em algumas esferas dos servidores públicos, no caso de professores concursados, por exemplo, a Lei Federal nº 8.112 artigos nº 81 e nº 87 (Estatuto do Servidor Público Federal) possibilita que o servidor tire uma licença de capacitação. Essa licença sofre alterações entre os estados e entre as esferas municipais, estaduais, federais, tanto com relação à possibilidade de solicitá-la, quanto no prazo que o servidor pode tirar. Estas licenças permitem que os professores possam se afastar e continuar com remuneração, caso desejem fazer cursos relacionados a área em que trabalham,

especialização ou pós-graduação. Esses benefícios não se estendem de nenhuma forma para professores de escolas particulares.

Com a aprovação da BNCC para a educação básica houve também uma preocupação quanto aos profissionais que estariam a cargo de trabalhar com a mesma, tanto para quem já estava em sala de aula, quanto para os que ainda irão entrar. A proposta foi feita em dezembro de 2018 pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares, e entregue ao CNE da "Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica". Essa proposta se fundamenta em diversos âmbitos, sendo eles:

- O Parecer e da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e na LDB Artigo 62, que dispõe que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”;
- A Lei nº 41 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê a revisão e 42 melhorias dos currículos do ensino superior para formação de professores da educação básica;
- A Meta 15 do PNE;
- A inclusão de um parágrafo no Art. 62 da LDB 13.415/2017, que estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que a adequação curricular da formação docente seja implementada;
- O §1º do Artigo 5º das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018.

Atualmente o parecer se encontra em sua terceira versão, e nesta foi definida uma comissão para desenvolver o conteúdo programático para a BNCC dos professores. Importante destacar que durante as fases de transição foram programadas diversas palestras, capacitações em nível nacional, estadual e municipal, além de cursos EAD sobre o currículo. Essas capacitações são iniciativas do MEC, do "Movimento Pela Base Nacional Comum" e de empresas privadas. O objetivo é, inicialmente, capacitar os professores que já estão em sala de aula e que estarão implementando a BNCC de forma imediata.

7.2 A formação do professor nos Estados Unidos da América

Nos EUA, o sistema universitário também apresenta diferenças com relação ao sistema brasileiro. Uma das instituições que auxilia estudantes estadunidenses e estrangeiros é a *College Board*, uma organização não governamental proeminente no assunto. Segundo a *College Board*, há uma diferenciação entre Universidades e o que é chamado de "*Colleges*", que seria algo mais próximo das Faculdades brasileiras. Ainda neste âmbito, existem também os cursos "*Undergraduate*" e "*Postgraduate*", que seriam os equivalentes nos níveis de graduação e pós-graduação no Brasil.

Quanto ao nível de graduação, a duração dos cursos pode variar de 3 a 5 anos, dependendo da área e da universidade. Ao concluir um curso de 4 a 5 anos de duração, o aluno recebe um diploma de Bacharel na área. Já para os cursos de 3 anos de duração, o diploma recebido é chamado de "*associate degree*", que é um diploma genérico, composto por matérias básicas para qualquer graduação nos EUA. Tais cursos se aproximam dos cursos técnicos do Brasil.



Figura 25 - Passos para se tornar um professor (nos EUA).

Fonte: <https://www.gmercyu.edu/academics/learn/how-to-become-a-teacher>

Os Estados norte-americanos funcionam com certa independência, mas, apesar disso, existem de forma geral parâmetros básicos para que uma pessoa

possa se tornar um professor. No caso do *Kindergarten* e *Elementary* (Jardim de Infância e Ensino Médio I, respectivamente), para se tornar professor é necessário ter um diploma de Bacharel em "*Elementary Education*", que seria o equivalente ao diploma de Pedagogia. No caso do *Middle School* e *High School* (Ensino fundamental II e Ensino Médio, respectivamente) os professores podem ter diploma de Bacharel em área específica, ou o diploma de Bacharel em "*Elementary Education*", com especialização em áreas também específicas.

Independente de qual faixa etária ou série o professor pretenda atuar ministrando aulas, quase todos os estados nos EUA exigem que o profissional passe por certificação, sendo geralmente por curso com disciplinas de pedagogia e estágio supervisionado, para somente assim ser considerado habilitado para dar aulas.

Essa certificação fundamental equivale à licenciatura no Brasil, e pode ser vitalícia ou ter que ser revalidada periodicamente, dependendo do estado em que o professor trabalhe. Caso o professor mude de estado, ele deve verificar se a certificação precisa ser revalidada, se deve passar por uma nova certificação, ou apenas apresentar a certificação anterior. No caso da rede pública, os professores que quiserem manter a certificação devem ainda ter horas de especializações e/ou cursos de pós-graduação, o que lhes pode ser exigido periodicamente, ficando à cargo do estado decidir esta periodicidade.

Nesta perspectiva, esta análise busca apresentar, de forma sintética, alguns dos pontos salientados como principais para esta pesquisa, de modo para na sequência, discorrer de forma mais detalhada sobre cada um dos tópicos.

8.1 Do Histórico

No que se refere ao aspecto histórico, enquanto no Brasil éramos inicialmente apenas uma colônia de exploração, nos EUA, apesar de também terem tido recursos explorados, a colonização predominou como sendo de povoamento. Ocupados com essa função, logo foram instaladas escolas para os imigrantes que ali se acomodaram. Ao longo dos anos, estas escolas, que já vieram com o mesmo formato do que era aplicado na Inglaterra, foram sendo adaptadas às necessidades e objetivos das colônias estadunidenses, sendo um deles a implementação das artes no currículo.

Com relação ao Brasil, a condição de colônia apenas de exploração, colocava o país como não necessário para ter escolas destinadas à população, exceto no caso da formação ministrada pelos jesuítas em sua missão. Deste modo, o acesso a qualquer tipo de educação foi reservado à elite, e somente anos depois foi reconhecido como um direito de todo cidadão.

Cabe salientar que mesmo com essas expressivas divergências históricas, as escolas iniciais nos referidos países eram ligadas a igreja, no Brasil com os Jesuítas e nos EUA com os protestantes.

Categorias de Análise	BRASIL	EUA
Histórico	Ensino das Artes ligado às relações de poder, retenção de conhecimento e acesso a elites. (MOSANER; STORI, 2007, p.147)	O ensino de Artes foi implementado formal e gradualmente nas escolas públicas desde os anos iniciais, após a independência dos EUA. (WHITFORD, 1923, p. 109)
Currículo	Recentemente foi incluso na Lei de Diretrizes e Bases os parâmetros da	Não há legislação Federal que imponha um currículo nacional a ser seguido, e os parâmetros ficam

	Base Nacional Comum Curricular, propondo ser um currículo único nacionalmente.	a cargo dos Estados. Dos 50 estados norte-americanos, 42 seguem voluntariamente a proposta do “ <i>Common Core State Standards Initiative</i> ”.
Modos de Ensino	As metodologias aplicadas mudam entre o Ensino Fundamental 1 e 2, pois o primeiro é lecionado por pedagogos e o segundo por professores de artes.	A metodologia mais utilizada nos últimos anos nas aulas de Artes, por estar incluso no <i>National Core Art Standards</i> é a “ <i>Choice-Based</i> ”, ou TAB., mas ainda é comum o uso da DBAE, em especial no “ <i>High School.</i> ”
Avaliação	Comumente feita através de provas discursivas ou objetivas, e avaliação da entrega de tarefa de casa e trabalhos.	Adaptável para a forma como o professor vai se utilizar da metodologia, mas em geral se avalia o empenho e desenvolvimento das habilidades motoras nos anos iniciais.

Quadro 04 - Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Categorias de Análise	BRASIL	EUA
Histórico	Ensino das Artes ligado às relações de poder, retenção de conhecimento e acesso a elites. (MOSANER; STORI, 2007, p.147)	O ensino de Artes foi implementado formal e gradualmente nas escolas públicas desde os anos iniciais, após a independência dos EUA. No “ <i>High School</i> ” as aulas de Artes não são obrigatórias.
Currículo	As disciplinas são obrigatórias nos 3 anos de	Não há legislação Federal que imponha um currículo nacional,

	Ensino Médio, atualmente compostas por 13 componentes curriculares, dentre eles a Arte.	e os parâmetros ficam a cargo dos Estados. Até o momento, dos 50 estados estadunidenses, 42 assinaram e seguem voluntariamente a proposta do “ <i>Common Core State Standards Initiative</i> ”.
Modos de Ensino	Escolas públicas seguem seus respectivos PPP's, que podem incluir aulas práticas e teóricas, com parâmetros parecidos com a Abordagem Triangular. Escolas particulares, em especial as voltadas para vestibulares, tendem a enfatizar as aulas teóricas.	A metodologia mais utilizada nos últimos anos nas aulas de Artes Visuais é a “ <i>Choice-Based</i> ”, ou TAB.
Avaliação	Através de provas (discursivas e/ou objetivas), apresentações de trabalhos escritos e orais, ou de atividades em casa e sala. Dentre os trabalhos, a produção pode variar entre pesquisa escrita e/ou produção visual, dependendo da escola.	A avaliação varia de acordo com o programa, podendo ser feita por produção visual, empenho, realização de metas, etc.

Quadro 05 - Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao analisarmos os dados recolhidos sobre os sistemas e metodologias dos dois países supracitados, é possível perceber expressivas diferenças entre eles, sendo importante destacar que elas remetem aspectos que têm origem

desde o período de suas colonizações. Acrescido a isso, por serem ambos países de dimensões continentais, e no caso Brasil possuir condição de país emergente e em desenvolvimento, a estratégia de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular pode contribuir para que de fato seja possível alcançar avanços na equidade de aprendizagem.

Deste modo, no caso das artes visuais e demais, a BNCC garante a obrigatoriedade da sua oferta, o que não ocorre no sistema dos EUA, já que lá impera a liberdade de cada distrito e/ou estado para definirem os currículos.

8.2 Das Estratégias de Ensino

Os dois países possuem realidades bastante diferentes e isso, por si só, é refletido em suas metodologias e aplicações em sala de aula. No Brasil, em especial no ensino médio, são comuns relatos de estudantes que reclamam da quantidade exagerada de aulas conteudistas, que muitas vezes não apresentam nenhuma prática. Já nos EUA, há por vezes um foco demasiado na prática, além do fato de que não são todas as escolas que ofertam esses cursos, ou ofertam apenas uma linguagem, afetando alunos que tenham interesse em outras atividades. Por outro lado, há no referido país uma intensa promoção de metodologias, recursos *online*, grupos de discussão, e congressos que são bastante frequentados e utilizados pelos professores do ensino básico. Em contrapartida, apesar de no Brasil existirem plataformas governamentais e autônomas, congressos e grupos de pesquisa, esses recursos costumam ser mais utilizados pelo ensino superior.

É também de se notar o fato de que vários pesquisadores brasileiros desenvolveram suas pesquisas e projetos a partir de leituras estadunidenses, como é o caso de Anísio Teixeira e seu contato com John Dewey e Ana Mae Barbosa, bem como suas bases na DBAE. Porém, os próprios pesquisadores dos EUA baseiam suas pesquisas e metodologias em estudos Europeus, mas sempre buscando adaptá-las para sua própria realidade.

É perceptível também que as diferenças econômicas, sociais e culturais entre o Brasil e os EUA fazem com que sistemas que funcionam lá não consigam, necessariamente, prosperar com o mesmo êxito aqui. Assim, muitas vezes ao tentarmos importar metodologias e sistemas estadunidenses, não há garantias de que eles consigam ser adequados para a realidade do Brasil.

A partir das investigações e análises desta pesquisa, foi possível perceber a existência de alguns pontos em que há similaridades entre o ensino de Artes dos dois países, tais como a duração média das aulas, a dificuldade na aplicabilidade de metodologias em sala de aula, a falta de investimento em determinadas cidades/estados, e a necessidade de melhora na formação e capacitação de professores. Em alguns outros pontos se destaca a condição de oposição, como por exemplo quanto ao foco metodológico das aulas, pois enquanto no Brasil os estudantes enfrentam a falta de proporcionalidade entre teoria e prática, nos Estados Unidos o enfoque na prática é maior.

Também merece destaque o fato de que no Brasil os professores têm liberdade quanto a metodologia adotada nas salas de aula, desde que o professor atenda às diretrizes do currículo dos estados brasileiros e os alunos consigam atingi-los. Já nos EUA os professores seguem o que for decidido pelo conselho local ou regional. Quando analisadas as questões gerais de investimento, os dados indicam que os EUA ainda investem muito mais por aluno do que o Brasil, com a ressalva de que entre os norte-americanos o investimento é tanto público quanto privado.

Diante deste cenário, os quadros abaixo apresentam aspectos resumidos e comparativos das questões abordadas no texto. Na sequência, o Quadro 06 apresenta uma síntese das abordagens de ensino dos EUA (não somente para artes), que estão presentes em propostas curriculares no país, além dos anos aos quais costumam ser indicados.

EUA	
Ensino Básico e Ensino Superior	DBAE
Pré Escola e Ensino Fundamental I e II	Currículo Criativo
Ensino Básico e Ensino Superior	PBL/ Design Thinking
Pré Escola e Ensino Fundamental I e II	Montessori
Pré Escola e Ensino Fundamental I e II	Waldorf/Reggio

Ensino Básico e Ensino Superior	NCCAS/ UbD
Ensino Básico	TAB

Quadro 06 - Abordagens de Ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Abaixo é apresentado o Quadro 07, composto pelas abordagens de ensino propostas nos EUA, divididas pelo nível de liberdade e independência que oferecem para os alunos em sala de aula. Essa divisão é baseada na publicação de Jessica Balsley (2014), professora da *The Art of Education University*.

EUA	
Escolha Restrita	DBAE
	Currículo Criativo
	Pacote Curricular
Escolha Média	PBL/ Design Thinking
	Montessori
	<i>20% Time/ Genius Hour</i>
Escolha Abundante	Waldorf/Reggio
	NCCAS/ UbD
	TAB

Quadro 07 - Nível de liberdade de escolha de cada abordagem nos EUA.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na sequência, o Quadro 08 apresenta as abordagens mais difundidas no Brasil para o ensino de Artes Visuais, de acordo com as séries escolares. Essas

abordagens são baseadas em ementas de cursos de licenciatura em artes visuais no país.

BRASIL	
Ensino Básico	Abordagem Triangular
Ensino Fundamental I e Ensino Médio	Aulas Expositivas/ Abordagem Triangular
Ensino Fundamental II	Aulas práticas/ Abordagem Triangular
Ensino Médio	Misto de aulas práticas e aulas teóricas

Quadro 08 - Nível de liberdade de escolha de cada abordagem no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

8.3 Teóricos, Pesquisadores e seus conceitos

Neste momento da pesquisa, o Quadro 09 apresenta os conceitos estadunidenses para a educação em Artes Visuais, seus teóricos e pesquisadores. Estes são baseados nas abordagens de ensino trazidas em textos e pesquisadores que são referência na área.

Teóricos e Pesquisadores	Conceitos
<i>Katherine Douglas, Diane Jaquith</i>	TAB
<i>Getty Institute</i>	DBAE
<i>Jay McTighe, Grant Wiggins</i>	<i>Understanding by Design</i>
<i>A. J. Juliani, Chris Kesler</i>	<i>20% Time/ Genius Hour</i>
<i>John Dewey</i>	Ensino de Artes na Educação Básica
<i>Victor Lowenfeld</i>	Ensino de Artes na Educação Básica

<i>Elliot Eisner</i>	Ensino de Artes na Educação Básica
----------------------	------------------------------------

Quadro 09 - Teóricos e Pesquisadores dos Estados Unidos da América.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cabe salientar que o tema apresentado para esta pesquisa é extenso e, por esta razão, poderia ser composto pela apresentação de outros quadros, teóricos e abordagens. Porém, como forma de resumir esta perspectiva, foram considerados fundamentais os quadros aqui elencados, pois estes apresentam as questões chave de forma mais direta, considerando a prioridade das abordagens, conceitos e pesquisadores apresentados em programas como o *National Common Core* e similares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionado, a fundamentação inicial desta pesquisa se deu em função do meu contato, na condição de professora, com o sistema de ensino estadunidense. Durante este período descobri que diversas concepções que eu tinha sobre como era o ensino estadunidense estavam erradas. Mas, além disso, também pude descobrir que algumas estavam corretas. O fato é que sistema estadunidense não é perfeito e recebe críticas daqueles que vivenciam esse formato de educação, tanto por seus méritos quanto por seus deméritos, assim como é acontece com o sistema de educação no Brasil.

Mesmo antes do desenvolvimento efetivo desta pesquisa, fazia-se claro para mim que os sistemas e históricos do Brasil e dos Estados Unidos da América seriam extremamente diferentes, porém, o aprofundamento desta investigação serviu como forma de analisar a maneira como formações histórica e cultural diferentes resultam em sistemas também diferentes para suas realidades. As diferenças no sistema de ensino começam com a Constituição de cada país, visto que cada nação constroi sua constituição de acordo com a própria construção histórica. Desta feita, como objetivo inicial desta pesquisa era encontrar semelhanças e diferenças entre os dois países, estes foram buscados por intermédio de parâmetros previamente selecionados.

A partir da composição teórica que fundamentou esta pesquisa, foi possível perceber que, em alguma medida, a herança histórica de cada país, assim como forma como as constituições do Brasil e dos EUA foram formuladas, moldaram de maneira específica os rumos da educação nos referidos países.

No Brasil, a Constituição atribui responsabilidades sobre as séries de ensino para cada nível de governo, além de tentar, apesar das diferenças geográficas e culturais, se organizar de forma unificada, utilizando-se da BNCC por exemplo. Essa organização é, até certo ponto, uma diferença decisiva na forma como cada um dos países organiza a educação pública. Em contrapartida, nos EUA a descentralização tem causado rupturas quanto à destinação da responsabilidade pelo ensino e, conseqüentemente, uma disparidade entre os estados quanto a qualidade do ensino ofertada.

O fato é também no Brasil são observadas disparidades, porém, a criação da BNCC é uma das formas que o governo encontrou para tentar diminuir a

desigualdade na qualidade do ensino. Também é interessante ressaltar que mesmo nos EUA, o ensino das artes aparenta fazer parte de um segundo plano, ocupando relevância menos importante do que outras disciplinas.

Não temos no Brasil a tradição de investir de forma séria e centralizada em abordagens relativas ao ensino para as artes. Talvez com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio estejamos tomando as primeiras iniciativas para uma mudança efetiva com relação a isso. Apesar de ainda termos que percorrer um longo em prol de elevarmos a qualidade da educação no país, ainda há esforços que visam tentar mantê-la acessível, inclusive reconhecendo o acesso à educação também como direito para imigrantes, conforme acordos internacionais com os quais o Brasil pactua.

Ainda nesta perspectiva, mostrou-se pertinentes e necessária a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular, bem como uma reforma no nosso sistema. Porém, talvez a forma como ocorreu, e os parâmetros que foram inclusos, não tenham sido ideais para alcançar os objetivos almejados. Mas faz-se importante ressaltar a implementação dessas mudanças está em curso, e assim teremos que acompanhar ao longo dos anos como o sistema e a população irão absorver todas as alterações. Cabe salientar que desde antes da sua implementação a BNCC já vinha recebendo críticas, e que somente nos próximos anos teremos a oportunidade de analisar o que se tornou realidade com a mudança.

Nos EUA a realidade constitucional é extremamente diferente da brasileira. No citado país, cada estado funciona como uma pequena nação, e o currículo comum só existe nos estados que escolherem adotá-lo. Com isso, as artes visuais na condição disciplina, acabou por se tornar obrigatória até o que seria o equivalente ao Fundamental II nos EUA, enquanto que para o Ensino Médio de lá ela se tornou optativa, isto quando é ofertada pela escola. Outra diferença está no fato de que as escolas também funcionam com um sistema de fundos diferenciado, podendo, caso votado em diversas instâncias responsáveis pela escola em questão, receber fundos de instituições diversas. Esses recursos podem ter finalidade específica ou ser utilizado por qualquer parte da escola.

Um resultado quase que inesperado diz respeito a este compilado com informações básicas acerca das outras abordagens de ensino de artes visuais para escolas. Isto ocorre porque no Brasil, este tipo de informação geralmente

não é apresentado nas aulas universitárias para formação de professores de artes visuais, havendo ênfase proeminente em abordagens generalizadas, ou nas mesmas abordagens utilizadas nas últimas décadas. Deste modo, durante a formação universitária aprendemos que precisamos de uma abordagem de ensino, mas acabamos por ser deixados à deriva quanto ao entendimento sobre quais são essas abordagens.

Ressalta-se nesta perspectiva, o fato de que durante a realização da presente pesquisa fui questionada diversas vezes quanto ao porquê de pesquisar e comparar o sistema brasileiro com o estadunidense. Além do que já foi citado no texto introdutório, e ao longo desta escrita, julguei ser pertinente apresentar esta perspectiva não como uma forma de atribuir juízo de valor sobre qual sistema é melhor do que o outro, mas sim pela possibilidade de verificar o que existe em outra realidade, para que assim possamos fazer uma análise informada do que acontece aqui.

Por vezes percebi que em alguns aspectos, em especial no ensino das artes, ficamos um pouco estagnados, ou seja, numa espécie de zona de conforto com o que já tem dado certo, ou apenas mantendo o que nos foi ensinado, sem fazer a devida crítica. Na minha compreensão, aprender e estudar sobre o que está sendo feito em outros países, de forma crítica, pode agregar no desenvolvido de uma proposta nossa. Deste modo, esta pesquisa se limitou aos EUA apenas pela acessibilidade de vivenciar o sistema, ou pelo tempo limitado para o desenvolvimento desta dissertação, uma vez que sempre há a possibilidade de, no futuro pesquisar, estender a pesquisa para a verificação de outros países.

Este compilado, apesar de resumido, contém informações básicas sobre pesquisadores brasileiros e estadunidenses que trabalham com a educação em artes. Este apanhado teórico serve a quem tiver interesse de pesquisar novas metodologias, ou estiver buscando alternativas de abordagens para aplicação em sala de aula, vistos que estas não nos são apresentadas durante a graduação. Além disso, é importante destacar que este estudo buscou um viés crítico, quando apresentando as metodologias de ensino em artes, tendo sido desenvolvidas sob certas concepções e sistemas. O sucesso (ou não) destas metodologias nos EUA, envolveram diversas situações as quais não podemos

replicar no Brasil, sublinhando mais uma vez a necessidade de criar abordagens que sejam coerentes com a nossa realidade.

Considero ainda que seria interessante uma compilação de abordagens de ensino para as artes visuais utilizados na educação básica no mundo, devidamente contextualizadas nos sistemas aos quais estão inseridos. Esta compilação, sendo acessível a estudantes, professores e pesquisadores das artes, podem trazer novas possibilidades e ideias sobre como melhorar o ensino de arte no Brasil, para este ocorra de forma crítica e informada.

Ao longo desta pesquisa, por estar ativamente em sala de aula, tive a oportunidade de investigar sobre minha própria prática docente de uma forma crítica e reflexiva. E, neste sentido, reconheço que a formação que tive no Brasil, na Universidade de Brasília, como licenciada em Artes Visuais, mesmo cabendo uma série de ressalvas, permitiu-me acessar uma vaga de docente em uma escola que segue o sistema estadunidense de ensino, sendo que mesma possui um rígido processo de seleção para contratação. A realidade da escola que leciono, como já mencionado, a coloca em uma esfera de escola direcionada para a elite econômica do país, e resta aí a diferença básica na oferta de insumos que podem ser adquiridos economicamente, influenciando também na forma como as abordagens de ensino são efetivadas em sala de aula.

Em suma, através do desenvolvimento desta pesquisa, espero poder apresentar para que outros profissionais da educação, sejam professores ou pesquisadores, a possibilidade de poderem buscar novas soluções para além das apresentadas durante nossa formação universitária e profissional no Brasil. No mais, salientamos que não está pesquisa não tencionou apresentar o sistema estadunidense e suas abordagens como uma solução para os problemas do sistema brasileiro, mas sim, de modo contrário, mostra-los como uma oportunidade de analisar práticas diferenciadas e, além disso, promover uma reflexão sobre a prática que vem sendo efetivada no Brasil.

REFERÊNCIA

BALSLEY, Jessica. **Where are you in the choice spectrum?** The Art of Education. 2014. Disponível em:

<<https://theartofeducation.edu/2014/12/19/where-are-you-on-the-choice-spectrum/>> Acesso em: 23 de set. de 2019.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOAZ, David. **What Do We Know about Education?** Cato at Liberty, 2016.

Disponível em: < <https://www.cato.org/blog/what-do-we-know-about-education> > Acesso em: 21 de mar. de 2018.

BOOTH, Wayne C., COLOMB, Gregory G., WILLIAMS, Joseph M. **A Arte da Pesquisa**. Tradução: Henrique A. Rego Monteiro. Martins Fontes, São Paulo, 2000.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Brasília: Planalto do Governo. Brasil, 1891. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 17 de nov. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 5, de 04 de abril de 2006**. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF: DOU, 4 Abr. de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 583, de 04 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: DOU, 4 Abr. de 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - **Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: DOU, 01 Jul. de 2015.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 15 de Dez. de 2016.

_____. Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: DOU, 2014. Disponível em: Acesso em: 20 out. de 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Rio de Janeiro, RJ: DOU, 11 de Ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20 set. de 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: DOU, 20 de dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 20 set. de 2017.

_____. **OECD.** Disponível em: <<http://www.oecd.org/brazil/>>. Acesso em: 22 nov. de 2017.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio) - Medidas Provisórias - Congresso Nacional.** Brasília, DF: DOU, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 22 nov. de 2017.

_____. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961,** que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, RJ: DOU, 20 de Dez. 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 13 maio de 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017,** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. De 2017.

CÂMARA FEDERAL. **Emendas apresentadas à PEC no 241, de 2016.** Brasília, DF: DOU, 2016a. Disponível em: < http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas;jsessionid=B50358333E08E4958EDD521493436629.proposicoesWebExterno1?idProposicao=2088351&subst=0 >. Acesso em: 28 de jan. de 2017.

_____. **Parecer do Relator da Comissão Especial da PEC no 241, de 2016.** Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0A>

9418BD8A6CCE7A8BD730886DBB276.proposicoesWebExterno1?codteor=1495741&filename =Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 09 de ago. de 2017.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, v.1., pp. 195-212. Jan./jun., 2003.

DEWEY, John, **Vida e Educação**. 10. Ed.- São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192> Acesso em: 24 set. de 2019.

DOBBS, S. M. in.: **Handbook of Research and Policy in Art Education**. Routledge, 2004.

DOUGLAS, K. M., JAQUITH, D. B., **Engaging Learners Through Artmaking, Choice – Based Art Education in the Classroom (TAB)**. Teachers College Press, Nova York, 2018.

EÇA, Teresa Torres. **Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 71-82.

EISNER, Elliot. W., DAY, Michael D., **Handbook of Research and Policy in Art Education**. Routledge, 2004.

ESTADOS UNIDOS DA AMERICA. **Elementary And Secondary Education Act of 1965**: H. R. 2362, 89th Cong., 1st Sess., Public Law 89-10. Reports, Bills, Debate and Act. [Washington]:[U.S. Govt. Print. Off.], 1965.

_____. V. Congress (107th, 1st session : 2001). **No Child Left Behind Act Of 2001**: Conference Report to Accompany H.R. 1. Washington :U.S. G.P.O., 2001.

_____. ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA - College Board. **AP at a Glance**. Disponível em: <<https://apcentral.collegeboard.org/about-ap/ap-a-glance>> Acesso em: 22 de out. de 2018.

_____. The Federalist Society. **The Road to a National Curriculum: The Legal Aspects of the Common Core Standards, Race to the Top, and Conditional Waivers**. Disponível em: <<https://fedsoc.org/commentary/publications/the-road-to-a-national-curriculum-the-legal-aspects-of-the-common-core-standards-race-to-the-top-and-conditional-waivers>> Acesso em: 22 de set. de 2019.

_____. **Common Core of Data (CCD)**. Disponível em: <https://nces.ed.gov/ccd/pub_overview.asp>. Acesso em: 22 nov. de 2017.

_____. Infographic: No Child Left Behind vs. Every Student Succeeds Act. **Educators for Excellence**. 2016. Disponível em: <<https://e4e.org/blog-news/blog/infographic-no-child-left-behind-v-every-student-succeeds-act>> Acesso em: 20 de set. de 2018.

_____. **National Center for Education Statistics**. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/about/>> Acesso em: 20 set. de 2017.

_____. **National Visual Arts Standards**. Disponível em <<https://www.arteducators.org/learn-tools/national-visual-arts-standards>> Acesso em: 25 mar. de 2018.

_____. **National Coalition for Core Arts Standards**. Disponível em <<http://www.nationalartsstandards.org/>> Acesso em: 25 mar. de 2018.

_____. **The States That Spend the Most (and the Least) on Education**. Disponível em: <<http://www.governing.com/topics/education/gov-education-funding-states.html>>. Acesso em: 22 nov. de 2017.

_____. US News. **The History of Common Core State Standards**. Disponível em: <<https://www.usnews.com/news/special-reports/articles/2014/02/27/the-history-of-common-core-state-standards>> Acesso em: 22 ago. de 2019.

_____. Truth in American Education. **Is the U.S. Dept. of Education Violating Federal Law by Directing Standards, Tests & Curricula?** Disponível em: <<https://truthinamericaneducation.com/common-core-state-standards/is-the-u-s-dept-of-education-violating-federal-law-by-directing-standards-tests-curricula/>> Acesso em: 22 ago. de 2019.

_____. **Teaching for Artistic Behavior**. Disponível em <<http://teachingforartisticbehavior.org/what-is-tab/faq/>> Acesso em: 25 mar. de 2018.

_____. Pioneer Institute. **Is the US Department of Education violating Federal Law by directing standards tests and curricula?** Disponível em: <<https://pioneerinstitute.org/education/is-the-us-department-of-education-violating-federal-law-by-directing-standards-tests-and-curricula/>> Acesso em: 25 ago. de 2019.

_____. **Fast Facts - SAT Scores**. Disponível em: <https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_226.10.asp> Acesso em: 25 mar. de 2018.

_____. **Education Week**. States Bristle as DeVos Ed. Dept. Critiques Their ESSA Plans. Disponível em: <<https://www.edweek.org/ew/articles/2017/07/19/states-bristle-as-devos-ed-dept-critiques.html>> Acesso em: 25 set. de 2019.

FREEDMAN, Kerry. "Recent shifts in US art education" in Issues in art and design teaching, p 8 - 18, Routledge, 2003.

GRADLE, Sally Armstrong. Another look at holistic art education: Exploring the legacy of Henry Schaefer-Simmern. **International Journal of Education & the Arts**, v. 10, n.1, 2009. Disponível em: <<http://www.ijea.org/v10n1/>>. Acesso: 19 de jun. de 2019.

GALLAGHER, Carole J. "Reconciling a Tradition of Testing with a New Learning Paradigm." **Educational Psychology Review**, v.15, n. 1, pp. 83–99. 2003. JSTOR, <www.jstor.org/stable/23361535>. Acesso: 19 de jun. de 2019.

GRAY, Carole; MALINS, Julian. **Research Procedures / Methodologies for Artists & Designers**. Ashgate, England, 1993.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. **A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de diretrizes e Bases. In: Estrutura e funcionamento da educação básica**. MEMESES, João Gualberto; MARTELLI, Anita Favaro. (org). São Paulo. 1998.

HAMBLEEN, Karen A. "An Examination of Discipline Based Art Education Issues". in **Studies in Art Education**, v. 28, n 2, p 68-78, 1987.

ICEF Monitor. **Annual survey finds continued growth in international schools**. Disponível em: <<https://monitor.icef.com/2018/09/annual-survey-finds-continued-growth-in-international-schools/>> Acesso: 01 de out. de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2018 - **INEP**, Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

_____. Como ser um professor. Principais licenciaturas. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas>> Acesso em: 24 mar. de 2019.

_____. Dados detalhados do Enem 2018 são disponibilizados no portal do Inep; consulta exige programas estatísticos. **INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-detalhados-do-enem-2018-sao-disponibilizados-no-portal-do-inep-consulta-exige-programas-estatisticos/21206> Acesso em: 24 mar. de 2019.

_____. Edição do Enem 2019 registra a menor queda no número de inscritos dos últimos 4 anos. **INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/edicao-do-enem-2019-registra-a-menor-queda-no-numero-de-inscritos-dos-ultimos-4-anos/21206> Acesso em: 24 mar. de 2019.

_____. Histórico. **INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>> Acesso em: 24 mar. de 2019.

_____. **MATRIZ DE REFERÊNCIA. INEP.** Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>> Acesso em: 20 set. 2019.

_____. Notas Estatísticas, Censo Escolar 2018 - **INEP**, Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 10 de Maio de 2019.

ISC RESEARCH. **Data and Intel.** Acesso em:
<<https://www.iscresearch.com/data>> Acesso: 01 de out. de 2019.

KORZENIK, D. **Drawn to Art: A Nineteenth-Century American Dream**, University Press of New England, 1985. p. 240.

MATERIAL DE APOIO BNCC. **Ministério da Educação.** Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>> Data de acesso: 17 de Jun. de 2019.

MARINI, Eduardo. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Revista educação**, v.1, n.1, 2018. Disponível em:
<<https://www.revistaeducacao.com.br/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>> Acesso em: 12 de Abr. de 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 04 de nov. 2018.

MOSANER JR, Eduardo; STORI, Norberto. "O ensino das artes no Brasil". In: **Sinergia**, São Paulo, v.8, no 2, p. 144-150, jul./dez. 2007.

NOVO ENSINO MÉDIO DÚVIDAS. **Ministério da Educação.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>. Acesso em 20 set. de 2017.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do; BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino.** 2005.[s.n.], São Paulo, 2005.

NUNES, A. D. Trabalhando com Arquivos em História da Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE PESQUISA "EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA – BRASIL – 1549-1759", 5., 2005, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: DEHSCUBRA, 2005.

PERCURSO FORMATIVO DA BNCC. Disponível em:
<<http://percursoformativobncc.org.br/>> Acesso em: 1 jul. de 2019.

RODRIGUES, Augusto. **Escolinha de Arte tío Brasil.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 1980.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. "**Pesquisa Com Fontes Documentais: Levantamento, Seleção E Análise**", in Metodologia E Técnicas De Pesquisa Nas Áreas De Ciências Humanas, Eduem, Maringá, 2011.

STANKIEWICZ, Mary Ann. Disciplines and the future of art education. **Studies in Art Education**, v. 41, n. 4, p 301-313, 2000.

SAT SUBJECT TESTS. **Take a Glance**. Disponível em: <<https://collegereadiness.collegeboard.org/sat-subject-tests/about/take-a-glance>> Acesso em: 9 de jun. de 2018.

SILVA, Marisa Tsubouchi da. Ensino de arte nos Estados Unidos e no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 49-52, apr. 1999. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36843/39565>>. Acesso em: 9 de junho 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i14p49-52>.

SMITH, Walter. **American text books of art education: Geometrical drawing**. James R. Osgood & Co, Boston, 1873. Disponível em: <<https://archive.org/details/american textbook73smit/page/n5>> Acesso em: 9 de junho de 2018.

STOKRICKI, Mary., in.: **Handbook of Research and Policy in Art Education**. Routledge, 2004.

SCHÜTZ, Ricardo E., **Escolas internacionais no Brasil**. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-intsch.html>> Acesso em: 12 de maio de 2019.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. **Sobre o FAEB** Disponível em: <<https://www.faeb.com.br/sobre-a-faeb/>> Acesso em: 30 de set. de 2018.

TALBERT, Kent D., EITEL, Robert D. The Road to a National Curriculum: The Legal Aspects of the Common Core Standards, Race to the Top, and Conditional Waivers. **Engage**, v.13, n.1, 2012. Disponível em: <<https://fedsoc.org/commentary/publications/the-road-to-a-national-curriculum-the-legal-aspects-of-the-common-core-standards-race-to-the-top-and-conditional-waivers>> Acesso em: 21 de mar. de 2019.

WHITE, John Howell., **20th-Century Art Education: a historical perspective**. Handbook of Research and Policy in Art Education. Routledge, 2004.

WENDELL, Ney. In: VILLAÇA. Iara de Carvalho. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**, v. 03, n. 04, p. 74-85, 2014.

WHITFORD, Walter George, "Brief History of Art Education in the United

States. **The Elementary School Journal**, v. 24, n. 2, p. 109-115. 1923.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque**: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil. 2017. 291 f., il. Tese (Doutorado em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.