

IDEALIZAÇÃO E REALIDADE DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

THE IDEAL AND THE REALITY OF ART EDUCATION IN BRAZIL

Linguística & Letras e Artes • 17/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786830812](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786830812)

Benedito José Pereira¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo discutir a qualidade da educação brasileira, mais especificamente a Arte-Educação, no que se refere à formação de mão de obra docente que atuará no ensino básico, centrando a discussão nos anos iniciais da educação fundamental como mediadores da disciplina escolar: Arte. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa documental e aplicado um instrumento de pesquisa junto aos professores do curso de pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE) e do curso de Arte da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esses cursos de licenciaturas são considerados de excelência para se obter uma graduação nessa área. De acordo com os documentos oficiais acessados, em diferentes momentos dessa formação, os futuros e futuras docentes deverão ter acesso a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de número 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996, responsável por reger todos os segmentos de educação brasileira. Educação essa que se propõe a ser de qualidade para todos. O presente artigo questiona a formação promovida por essa Educação, verificando se ela está amparada por um currículo de base filosófica, que atenda aos anseios da contemporaneidade, ou se ela apenas repete os modelos arcaicos e conservadores impostos pelos colonizadores europeus, descumprindo a legislação vigente, sob a luz de autores tais como: Barbosa (2010), Habermas (1997) Saviani (2011), Pereira (2022), entre outros.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Arte; Legislação; Currículo; Pedagogia Axiológica Emergente.

ABSTRACT

This article aims to discuss the quality of Brazilian education – specifically Art Education – regarding the training of teachers for basic education, focusing the discussion on the early years of

elementary education as the context for the school subject of Art. To this end, documentary research was conducted, and a research instrument was administered to professors from the Pedagogy program at the University of Pernambuco (UPE) and the Art program at the Federal University of Pernambuco (UFPE). These teacher training programs are considered excellent for obtaining a degree in this field. According to the official documents consulted, at various stages of their training, prospective teachers must have access to the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) – Law No. 9,394, dated December 20, 1996 – which governs all sectors of Brazilian education, an educational system that aims to provide quality education for all. This article examines the educational training provided by this system, questioning whether it is grounded in a philosophically based curriculum that meets contemporary needs, or if merely replicates archaic and conservative models imposed by European colonizers – thereby failing to comply with current legislation – drawing on the work of authors such as Barbosa (2010), Habermas (1997), Saviani (2011), and Pereira (2022), among others.

Keywords: Education; Art Education; Legislation; Curriculum; Emerging Axiological Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Costuma-se afirmar que Arte é a “produção consciente de obras, formas ou objetos, voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana”. Para o ensino de artes, os PCNs estabelecem quatro modalidades artísticas a serem trabalhadas nas escolas: 1) artes visuais; 2) música; 3) teatro e 4) dança que devem considerar sempre a produção, a fruição e a contextualização, de acordo com a proposta triangular de

Barbosa (2010) para que dessa forma a Arte possa contribuir de uma maneira consequente para uma formação integral, crítica e cidadã de qualidade.

Na área da Educação a Arte² contribui para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo o aprendizado quando são utilizadas as AP³ que discutem diversos valores axiológicos, tais como: os morais, os éticos e os estéticos, objetivando despertar e expandir a criatividade, o senso crítico, assim como também a imaginação dos educandos e educandas, focando os objetivos dessas ações na obtenção de uma formação integral.

Por meio da arte a humanidade expressa as suas necessidades, crenças, aspirações, perplexidades, costumes, valores, desejos, sonhos e questionamentos, apresentando, refletindo e analisando um mosaico crítico do cotidiano humano, em uma perspectiva ética e estética que, na maioria das vezes, se insurge contra as formas de opressão, injustiça e o *status quo*⁴ das elites.

Entretanto, a prática pedagógica adotada pela maioria das escolas públicas não tem considerado essas premissas e continua realizando um arremedo de ensino da disciplina Arte, especialmente no que se refere à modalidade teatro, utilizando AP caducas que relegam esse componente curricular à condição de ferramenta pedagógica, para realçar conteúdos de outros componentes curriculares, nem sempre bem aceitos pelos educandos e educandas, sobretudo, quando se planeja a realização de festividades escolares, datas cívicas e similares, macaqueando ações artísticas sem a menor ética e com estética discutível que nada diz, desprovida de quaisquer resquícios artísticos.

Isso fica mais patente ainda, quando se tem clareza que todas as pessoas têm uma história para contar que pode ser individual ou coletiva. As representações artísticas dessas histórias (teatro) podem oferecer elementos que facilitam a compreensão da história dos povos em cada período das suas existências, porém, carecem de fundamentação científica. Sem ela, tais representações deixam de fornecer os elementos necessários a uma sólida experiência estética, promovida por AP⁵ e TP⁶ contemporâneos.

O que se constata, é que as práticas conduzidas na maioria das escolas públicas seguem um caminho inverso, que só contribuem para aumentar ou cristalizar preconceitos e estereótipos, garantindo às elites a preservação e, às vezes, até a ampliação do seu *status quo*.

Verifica-se que a realidade é escamoteada por educadores e educadoras que não recebem uma formação adequada à contemporaneidade. Estes e estas necessitam utilizar uma pedagogia contemporânea, tal qual a Pedagogia Axiológica Emergente do Teatro (PAET), defendida por Pereira (2022), face ao universo polissêmico em que está inserida a arte e, conseqüentemente, o teatro e o seu ensino direcionado, em especial, às crianças matriculadas nas séries iniciais das escolas públicas que, em sua maioria, não considera a realidade dos povos originários e tradicionais, uma vez que o ideal de criança e jovem – sujeitos da educação nessas escolas públicas – não refletem os indígenas, os afrodescendentes, os negros, pardos e pobres que habitam as favelas, os morros, as áreas ribeirinhas e a zona rural canavieira.

Por outro lado, as escolas, quase sempre regidas pelos paradigmas positivistas, que consideram apenas os fatos, sem valorizar as

percepções, opiniões e a história não contada nos livros institucionais, propõem uma formação que tem como base a ação expositiva de educadoras e educadores, preocupados apenas com o resultado a ser alcançado e o desenvolvimento cognitivo dos educandos e educandas. Sempre na perspectiva de que estes deverão memorizar datas, fórmulas, regras e cálculos descolados da realidade, o que resulta, quase sempre, em um déficit preocupante do domínio de dados reais do nosso país, inibindo a criticidade das pessoas em formação.

O Brasil, por exemplo, possui 305 povos indígenas. Sabe-se da existência e das histórias desses povos? Não. Nem todas as pessoas têm esse conhecimento. Nas escolas públicas dados como esses são escamoteados, porque não representam perigo para o bom desempenho dos índices de proficiência das mesmas (sic). As Universidades que formam os educadores, as educadoras e as Escolas que ensinam aos educandos e educandas discutem a realidade dos povos originários na atualidade, ou pelo menos incentivam pesquisas nessa área ou expõem os resultados obtidos? E as perplexidades geradas na contemporaneidade são temas de discussões nas salas de aulas das escolas e das universidades? Será que nessas salas estão discutindo o que caracteriza uma educação cartesiana e manipuladora?

Esse artigo tem o objetivo de discutir essas questões, tratando do que se idealizou como Arte-educação, o que de fato é a Arte-Educação no Brasil e as consequências das escolhas realizadas nessa área de formação desde a sua gênese.

2. IDEALIZAÇÃO: FORMULAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Quando se instituiu o ensino de arte no Brasil, ele foi direcionado à elite brasileira, não como formação de mão de obra e sim como um diletantismo elitista. As escolas ensinavam desenho, música vocal e trabalhos manuais, de acordo com os paradigmas neoclássicos, que foram instituídos pela Missão Francesa. Estes paradigmas não permitiam que se pensasse, criticasse ou criasse algo, permitiam apenas que se reproduzissem as estéticas eurocêntricas trazidas pelas mãos dos colonizadores.

Tomando como base os estudos de Ferreira Jr. (2010), pode-se afirmar que a educação brasileira é caracterizada pelo binômio: exclusão e elitismo, desde a sua gênese, quando os padres jesuítas direcionaram seus trabalhos pedagógicos, para os filhos dos colonos portugueses, movidos pela morte dos índios contaminados com as doenças trazidas pelos colonizadores e também pela fuga daqueles que iam para o interior do Brasil, querendo se livrar dos maus tratos impostos pelos colonos, se negando a serem escravizados. Nesse período muitos índios foram dizimados pelos “civilizados e superiores homens brancos”.

Assim, com a ausência dos índios, inaugurou-se desse modo uma **educação para a elite no Brasil**, pois os padres da *Companhia de Jesus* começaram a ensinar apenas aos filhos daqueles que compunham a pequena aristocracia brasileira. Ao se analisar criticamente e historicamente, hoje, esse fenômeno político e social se caracteriza como uma herança cultural que atravessa o tempo, desde o Brasil-Colônia, formalizando-se no Brasil-Império e causando inclusive sequelas à educação contemporânea.

Dessa forma, é possível afirmar que o sistema escolar brasileiro, desde a sua criação, foi estruturado de modo injusto, seletivo e, a

partir da sua formalização, revelou-se fragmentado e dual, reproduzindo a divisão social e a lógica de mercado – do Capital –, que utiliza uma maneira excludente, ainda que mascarada, para promover o acesso das classes hegemônicas⁷ a uma educação de qualidade, escondendo, sobretudo, os mecanismos seletivos que nela existem para segregar as classes não hegemônicas⁸, oferecendo a estas um ensino de qualidade duvidosa. Isso parece justificar a não construção de uma sociedade tolerante, justa e igualitária nestes mais de quinhentos anos vividos, desde que os portugueses aqui chegaram.

Atualmente, o que se constata nos documentos analisados é que os cursos de formação inicial para a docência – licenciaturas – são oferecidos por instituições públicas ou particulares de ensino superior, visando formar mão de obra para atuação docente na Educação Básica. Entretanto, pelo que se percebe, existe uma **lacuna de conhecimento** que faça cumprir o que propõe a legislação vigente, no que se refere a uma educação de qualidade.

Considerando as especificidades de cada curso, em diferentes momentos dessa formação, os futuros docentes deverão ter acesso a Lei número 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), datada de 20 de dezembro de 1996, responsável por reger todos os segmentos de educação brasileira. Educação essa que se propõe a ser de qualidade, como afirmam os documentos oficiais.

Esses documentos oficiais preconizam que o ensino de artes deve ser direcionado para todos. Esta preconização foi considerada como a redenção do ensino de artes no Brasil, pois o parágrafo segundo do artigo 26 torna esse ensino obrigatório, para promover o

desenvolvimento cultural, ainda que em uma perspectiva positivista. Porém, foi a Lei 7032/10 que alterando a LDB, por pressões das entidades representativas da sociedade civil, tentou fugir do escopo positivista, considerando o ensino de artes uma área de conhecimento e não apenas uma ferramenta pedagógica, criando as atuais quatro modalidades⁹ desse ensino nas escolas. O que foi regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

3. O ENSINO DE ARTE NO BRASIL-COLONIA

A Resolução número 2 do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), de 01 de julho de 2015¹⁰ e alterada pela Resolução número 1, de 09 de agosto de 2017, é responsável pela instituição das DCN para a formação inicial e continuada, em nível superior, de profissionais do magistério que atuarão na Educação Básica do Brasil. Em que pese às orientações contidas nas DCN, observa-se que existem entraves que dificultam a oferta de uma educação de qualidade, para as crianças que iniciam seus processos de aprendizagem, caracterizando ecos de uma herança patriarcal e colonialista que desrespeita cultura, crenças e valores que não sejam hegemônicos, perseguindo um ideal de criança que não caracteriza todas as crianças existentes no Brasil.

Para um melhor entendimento dessas questões é necessário compreender a educação no Brasil-Colônia, de 1500 a 1822; no Brasil-Império, de 1822 a 1889; na República Velha (Primeira República), de 1889 a 1930; na Segunda República, de 1930 a 1945; na República Populista, de 1946 a 1964; na Ditadura Militar, de 1964 a 1985 e nos dias atuais.

Nessa direção, percebe-se claramente, considerando as questões mencionadas, que os mecanismos educacionais utilizados no Brasil, desde o seu descobrimento, promoveram uma educação de qualidade apenas para uma elite hegemônica. Como consequência dessa seleção foi realizada uma exclusão dos povos mais simples e pobres, a partir da estratificação social.

Historicamente, essa **elitização da educação brasileira** ficou mais evidenciada ainda, quando foi criado o Colégio Dom Pedro II para ser frequentado apenas pelos brancos ricos e pela nobreza, que compunham a pequena aristocracia brasileira. Isso se fortalece muito mais, quando o Marques de Pombal decreta o fim da escravidão indígena e da perseguição aos “cristãos novos”, expulsando os jesuítas e aprovando uma Reforma Educacional na segunda metade do século XVIII, pois como informa Carvalho (1978): é nesse período que são mantidos os ensinos primário e secundário. Este último direcionado apenas aos filhos dessa aristocracia, evidenciando assim a falta de equidade na educação brasileira.

Para os pobres, para os brancos degredados, para os negros, escravos e índios reservaram outro tipo de ensino. Um ensino fundado nos valores, na ética e nas moralidades européias, que tinha como objetivo catequizar e aculturar essas pessoas, pois elas não eram vistas como tal e sim como selvagens, bugres e inferiores que, portanto, não podiam acessar um ensino de qualidade, com caráter filosófico que despertasse a consciência cidadã e a criticidade, semelhante aquele ensino que era oferecido aos filhos da pequena aristocracia brasileira do Brasil-Colônia e, posteriormente, do Brasil-Império.

De acordo com Saviani (2011a), já na primeira fase do colonialismo brasileiro, iniciaram-se algumas atividades de catequese, sob a coordenação dos franciscanos. Porém, só com a chegada dos jesuítas, em 1549, é que essas atividades catequizadoras e pedagógicas se corporificaram de modo substancial. É por isso que esta data é considerada como o início da história da educação brasileira. A partir daí se destacam no sistema de educação aqui implantado os ensinamentos desenvolvidos por Vicente Rijo¹¹ e por José de Anchieta¹². Todavia, Saviani (2006) e Ferreira Jr. (2010) afirmam que a música e o teatro (Artes), que deveriam ser utilizados para despertar a imaginação, a criatividade e a consciência corporal dos indígenas nos seus rituais, onde desprendiam muito da sua energia de maneira lúdica, vibrante e participativa, **se constituíram nos principais instrumentos da catequização**¹³ dos nativos indígenas.

Diante da leitura, reflexão e análise de obras dos mais diversos autores, fica evidenciado o interesse dos portugueses em apenas catequizar os índios. Nessa perspectiva, fica bastante claro que **o elitismo e a exclusão amalgamaram a educação brasileira**, uma vez que ela estava de fato, excluindo os povos das classes não hegemônicas e sendo direcionada apenas para as elites econômicas do Brasil-Colônia, como constata um desses autores.

Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase que exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais. Desse modo [...] inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão. (FERREIRA Jr., 2010, p. 26-27.).

Difundiu-se para o mundo, entretanto, que com as práticas catequistas, os padres jesuítas estavam salvando as almas do povo bárbaro brasileiro para o “verdadeiro” Deus. Esse objetivo “altruísta e cristão” recebia a proteção da Coroa Portuguesa e do manto sagrado da Igreja Católica Apostólica e Romana. Contudo, é interessante ressaltar que o referido objetivo, contrariava o pensamento de Rousseau, filósofo iluminista, que afirmava “ser o homem bom por natureza”. Esse conceito sobre a constituição do ser humano influenciou inclusive estudiosos como: Immanuel Kant; David Émile Durkheim; Friedrich Hegel; Lieve Tolstói e Karl Marx. Sendo preciso registrar, ainda, que o Deus cultuado pelos colonizadores não era um Deus mulçumano, hindu, budista, iorubá ou egípcio e sim um Deus que correspondia ao ideal branco, cristão e romano, cultuado por quase toda a Europa, mas não era cultuado pelos índios e negros que habitavam o Brasil daquele período.

Desse modo, uma nova cultura foi imposta ao povo brasileiro. Uma cultura europeizada regida por normas, regras, costumes, tradições, crenças e valores baseados no etnocentrismo¹⁴, que consideraram e

trataram os índios brasileiros como objetos (bens, animais) e não como sujeitos. Assim também foram considerados e tratados os negros africanos, que sucederam aos indígenas nos trabalhos braçais e escravos no Brasil-Colônia, durante mais de três séculos (1550-1888).

Esses colonizadores negaram às populações indígenas, pobres e negras uma educação que respeitasse a essência do indivíduo e o seu conhecimento, negando-se a cultivar e difundir valores éticos dessa população que servissem de base, para construir e amalgamar um homem ideal para aquela **sociedade nova** que, integrado socialmente, continuaria sendo bom, pois bom ele nasce, como já fora afirmado por Rousseau (2001).

A educação oferecida não condenava a prática desigual, amparada em um falso paradigma que considerava índios, negros e pobres maus, ignorantes, selvagens e inferiores. Isso acarretou diversas consequências negativas para esses povos marginalizados, excluídos e amordaçados, entre elas: a sujeição do sujeito. Portanto, como se pode constatar, havia uma educação de cunho filosófico para os ricos e nobres e outra que tinha como base a catequese, capitaneada pela Companhia de Jesus, fundamentada na ética, moralidade e valores europeus, com o objetivo de destruir a cultura dos nativos, dos africanos escravizados e dos pobres, aculturando-os para construir, manter ou reafirmar o poder das classes hegemônicas.

O ensino de artes, caracterizado por autos teatrais que reuniam a música, o canto, a dança, a pintura, a religião e a dramatização, perseguiram um ideal de qualidade baseado no valor da exclusão e do extermínio da cultura nativa dos povos, que não eram brancos e

ricos, submetendo-os à cultura cristã européia. Quando os resultados esperados não eram obtidos e parte desses povos se rebelava, era perseguida e dizimada, já que esses povos eram considerados pelo poder instituído no Brasil, bens, objetos, coisas ou animais e não pessoas de direito.

Corroborando com esse entendimento, o Padre Antonio Vieira afirma que no Brasil-Colônia, por quase três séculos (1530 a 1822), esses povos passavam noites sem dormir, dias sem descansar, seminus, sedentos e famintos como se fossem animais. É interessante ressaltar que nesse artigo estamos considerando como marco histórico dessa fase, a primeira expedição realizada por Martim Afonso de Sousa¹⁵ no litoral brasileiro.

4. O ENSINO DE ARTE NO BRASIL-IMPÉRIO

Já no Brasil-Império (1822 a 1889), que é dividido por diversos historiadores em três fases: fase 1) Primeiro Reinado (1822 a 1831); fase 2) Período Regencial (1831 a 1840) e fase 3) Segundo Reinado (1840 a 1889), quando o Imperador Dom Pedro II viveu juntamente com o Brasil o apogeu do Império, mas as questões religiosas, abolicionistas e militares abalaram as principais fontes de sustentação desse Império. O tratamento diferenciado dado à pequena aristocrática brasileira, porém, continuou inabalado e os excluídos continuaram sendo tratados como a escória da sociedade imperial. Uma ralé¹⁶.

O que se percebe no desenvolvimento da história da sociedade brasileira, nesse período, é que os povos que compunham a ralé, sobretudo, os negros escravizados por mais tempo, continuavam sendo desconsiderados nas e pelas estruturas sociais brasileiras.

Como consequência, não tiveram, portanto, uma educação de qualidade social como aquela oferecida aos colonos e aos nobres do Império que possibilitasse a eles ascender socialmente e enquanto pessoas, construindo uma consciência crítica e cidadã. Eles foram utilizados dentro delas apenas, nas funções sociais que não eram consideradas nobres. Eles produziam para o Império, mas não eram considerados politicamente como seres de vontade própria. Sobre isso Holanda (1997) vem esclarecer o seguinte:

No Brasil colonial e na maior parte do Brasil Imperial, existe, para começar, uma grande massa da população, a população escrava, sobre a qual assenta praticamente toda a vida econômica, mas que está à margem do processo político. Semelhante situação não há de sofrer mudança com a independência, porque aqui, como sucedeu em todo o restante da América, exceção feita do Haiti, a rebelião emancipadora foi efetuada a partir da cúpula para a base, e aqui só permaneceu na cúpula. (HOLLANDA, 1997, p. 79).

É interessante compreender que a Monarquia (Império) brasileira foi instituída no Brasil nos moldes ingleses, sendo conhecida como uma “Monarquia Coroada”, por se assentar nas bases europeias de um Estado liberal-parlamentar, tendo como espelho a economia de Londres e a cultura de Paris. Isso certamente explica o etnocentrismo ou eurocentrismo que até hoje pode ser identificado nas estruturas e funções sociais do país, considerando que a economia de Londres e a cultura de Paris não são categorias apenas

de coação. No discurso de Habermas¹⁷ (1987, p. 23), “elas também atuam sobre as próprias regras gramaticais, segundo as quais nós interpretamos o mundo”.

Naquele período, Paris era considerada a capital cultural do mundo e Londres controlava o comércio internacional. A Inglaterra, que colhia os louros da sua Revolução Industrial, fez uso desse controle e exigiu o fim do comércio de escravos no Brasil, obrigando o país a extinguir a escravidão – que foi excluída aos poucos –, a pensar nos moldes de instituir o trabalho assalariado e a criar escolas de formação profissional. Isso assustou a elite latifundiária responsável pela monocultura e pela estrutura socioeconômica, escravocrata e patriarcal que fora implantada desde o Brasil-Colônia, pois criar escola significava ensinar à ralé e formá-la para exercer outras funções não aceitas pela elite. Ser professor ou professora, então, era uma dessas funções, cujo exercício só cabia aos nobres e ricos e não aos pobres, índios, negros, escravizados e brancos degredados.

O Brasil-Império vivia, já nessa época, grandes contradições a partir da instituição do Estado, pois tinha como inspiração econômica e cultural a Inglaterra e a França, respectivamente. Essas nações possuíam realidades bem distintas da realidade brasileira. Inglaterra e França eram as nações mais liberais da Europa do século XIX. Já o Brasil, de acordo com as questões políticas e sociais já tratadas, conservava um atraso secular incomensurável nas áreas industrial, cultural e educacional. As suas estruturas sociais e políticas só consideravam e respeitavam as aspirações dos nobres portugueses e da pequena aristocracia rural brasileira, como já foi constatado. Essas estruturas desconsideravam inclusive as aspirações dos protestantes alemães e americanos que propuseram uma reforma educacional. Elas conservavam, dessa forma, uma herança do

período colonial, potencializada pelo temor ao “Poder rural” e à Igreja. Esse temor era nutrido pelos quatros poderes imperais, fazendo com que o Império conservasse uma mentalidade retrógrada, que ignorava tudo o que fosse inovador e ameaçasse o poder dos latifundiários e o *status quo* do catolicismo que combatia a Reforma Protestante, do Fórum do Santo Ofício e da Santa Inquisição. Essas contradições são assim detalhadas:

É nas duas décadas anteriores à proclamação da república que mais claramente sobem à tona numerosas contradições íntimas do sistema político do império: contradição entre o princípio moderno da soberania popular e o da sanção divina; entre um sistema nominalmente representativo e a carência de verdadeira representação; entre um regime de natureza aristocrática e a inexistência de aristocracias tradicionais; entre um liberalismo formal e a falta de autêntica democracia; finalmente entre uma carta outorgada, de cunho acentuadamente monárquico e uma constituição não escrita que pende para o parlamentarismo. (HOLLANDA, 1997, p. 69).

A respeito dessas contradições, muito importantes para o entendimento das ações políticas, econômicas, sociais e culturais, que marcaram a sociedade brasileira naquele período, esse autor ainda acrescenta:

A presença de alguns desses contrastes não constituiria uma novidade, pois não faltam na história das nações modernas exemplos de como eles podem por algum tempo coabitar; a novidade está em terem conseguido equilibrar-se tão longamente, quase três quartos de séculos, e em tamanha profusão, em terra onde tudo pareceu conspirar, desde o começo, contra sua sobrevivência. (HOLLANDA, 1997, p. 69).

Dessa forma, como se verifica, “contra tudo e contra todos”, a monarquia no Brasil fundamentou-se em um regime político liberal, mas ancorou-se numa política econômica baseada no trabalho servil, explorando muitos em benefícios de poucos e impondo restrições políticas àqueles que não seguiam a religião oficial, caracterizando-se assim como um regime antidemocrático, pois desconsiderava os anseios da maioria da população, segregando-a e negando a ela uma educação igualitária, de qualidade, onde todos os segmentos sociais fossem inseridos e escutados.

Portanto, além dos escravos, a grande massa da população brasileira sobre a qual se assentava toda a vida econômica, inclusive os protestantes imigrantes alemães e americanos que aqui chegaram, na primeira e segunda metade do século XIX, foram obrigados a permanecer à margem dos processos políticos do Brasil-Império, o que parece justificar o longo equilíbrio desse contraste econômico, político e social. Somado a isso, é preciso considerar também que a população urbana do Brasil, composta por imigrantes portugueses que poderiam se constituir numa “burguesia” brasileira, não apoiava as lutas da maioria da população, a exemplo do que aconteceu com

a burguesia européia, a ponto de Justiniano o José da Rocha¹⁸, retratando fases do movimento emancipador, escrever: “por mais liberal que fosse o português em sua terra, no Brasil era perfeitamente corcunda”. Adjetivo traduzido por Hollanda (1997, p. 79) como recolonizador e absolutista.

Isso vem corroborar com o entendimento que, para se compreender o presente, não se pode esquecer a historicidade desses povos que compuserem a população brasileira, desde o período colonial, aplicando nesse caso uma hermenêutica filosófica, como concebeu Hans-Georg Gadmer¹⁹ em sua obra *Verdade e Método*, de 1960, inspirado nos estudos de Martin Heidegger, filósofo alemão pertencente à corrente existencialista.

Os ricos e “nobres” educados para pensar os processos de dominação, impunham os seus desejos às categorias sociais menos favorecidas, compostas por brancos degredados, pobres, índios, mestiços e negros escravos educados para executar os desejos daqueles que podiam pensar, pois à ralé cabia apenas obedecer, de acordo com a educação tacanha recebida nos espaços destinados às ações formativas dos educandos e educandas promovidas pela educação brasileira.

Desse modo, a educação no Brasil, no seu percurso histórico, desde o Colonialismo até o Império, se estabeleceu **assentada no elitismo e na exclusão**. Essa educação levada a cabo pelos padres jesuítas, sob o beneplácito da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica Apostólica e Romana, a partir da ótica dos “civilizados e superiores homens brancos europeus” que, mesmo civilizados, dizimaram os índios nativos e escravizaram os negros africanos, se configurou

como uma educação excludente e injusta para a maioria da população que pertencia às classes não hegemônicas, a ralé.

Foi a partir dessa elitização do ensino escolar, que se aprofundaram as injustiças e as desigualdades nesses dois períodos históricos, sendo este um vetor tão forte que perdura até os dias atuais, apesar de todas as reformas propostas e executadas no sistema educacional brasileiro. A fundação do Colégio Dom Pedro II foi um dos grandes símbolos desse elitismo. Não menos simbólica, porém, foi a reforma educacional instituída pelo Marquês de Pombal que, após expulsar os jesuítas, criou o curso primário (para a ralé) e o secundário (para a elite), aprofundando ainda mais o fosso social, econômico, político e cultural entre a pequena aristocracia brasileira e as categorias sociais não hegemônicas já mencionadas, aqui tratadas como a ralé.

5. CONCEPÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: MEIO E NÃO FIM

No que concerne ao ensino de artes, ele inexistiu. Pelo menos no que se refere à concepção de ser uma área de conhecimento que estabelece pontes, diminui distâncias e liga territórios. Quando foi concebido como um ensino de arte utilitária, se caracterizou como um instrumento de força, de poder e de opressão, que desconsiderou totalmente as crenças e os valores daquela população que os colonizadores afirmavam ser “selvagem e perigosa”, porque não era européia. Assim, se desconsiderou o trabalho das entidades representativas da sociedade civil organizada, registrada por Pereira (2017, 2009), que se tivessem voz legitimada poderiam contribuir para uma mudança desse panorama que, inclusive descumpra os artigos 205 e 206 da

Constituição Brasileira que garante uma educação de qualidade para todos.

Portanto, quando se ensinou artes à ralé, na verdade, apenas se ensinou ofícios. O objetivo era catequizar e ou instrumentalizar essa ralé, para atender as atividades do cotidiano, servir aos desejos da elite e sempre que necessário construir algumas peças artesanais. Muitas dessas peças eram utilizadas, para adornar os casarios e palacetes dos nobres. Dessa forma, fica muito claro que as artes e em especial o teatro foi sempre utilizado, pela educação, como um meio e nunca como um fim, que o considerasse uma área de conhecimento e *per se* interdisciplinar.

O ensino de artes, no Brasil, não considerou a humanidade dos índios e negros, impondo a estes uma cultura europeizada, tendo como referência a cultura da corte portuguesa, que, por sua vez, já se espelhava na cultura francesa. Dessa forma, não é difícil deduzir que o ensino primário, no Brasil-Colônia e no Brasil-Império, não cumpriu a finalidade de atender a população de forma democrática e de uma maneira heterogênea.

Constata-se que, dentro dessa mesma concepção, e com esses mesmos objetivos, as pessoas eram selecionadas – poucas por sinal – para atuar no ensino básico, antes mesmo de se fundar as instituições que formariam professores das primeiras letras, obedecendo aos artigos 6²⁰, 7²¹ e 12²² da Lei de 15 de outubro de 1827, como registra Tanuri (2000) em seu artigo *História da Formação de Professores*, publicado na Revista Brasileira de Educação, conforme segue:

Antes, porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias.

A maioria dessas pessoas, com o passar do tempo e com a desvalorização da docência, nos seus mais diversos aspectos, passou a ser composta por mulheres, já que as Escolas Normais se mostraram incapazes de atrair os homens para a formação docente, em nível médio, que elas ofereciam como acentua essa autora.

As mulheres eram formadas no curso secundário, sendo essa formação considerada por muitas delas, como uma das únicas formas de se libertar do estigma de *rainha do lar*, passando a atuar na função de professora. Essa formação realizada de forma aligeirada e de caráter geral, não possibilitava aos participantes obter uma aprendizagem que valorizasse as artes e, sobretudo, o teatro como uma área de conhecimento que, certamente, se bem utilizada levaria as professoras a perceber as crianças, durante o desenvolvimento escolar, dentro de um conceito ou concepção atrelado ao caráter axiológico do teatro²³, conforme é defendido por Pereira (2021, 2019, 2017).

Dessa forma, a docência por um longo período foi direcionada às mulheres da aristocracia rural. Porém, com o tempo, foi se democratizando e atingindo às pessoas das camadas sociais mais simples. Os homens, contudo, continuaram procurando outra formação e as mulheres formadas para atuar no ensino básico, não consideravam o caráter axiológico do teatro, por não compreendê-lo, já que a formação recebida por elas se dava sob a influência dos princípios liberais, numa perspectiva positivista. Dessa forma, o ensino praticado, de forma aligeirada, por essas mulheres que era direcionado aos filhos da pequena aristocracia brasileira, composta por brancos, ricos e nobres acentuou ainda mais o binômio **elitismo e exclusão** na educação brasileira.

6. CONCLUSÃO

Dessa forma, pode-se afirmar o seguinte: Se constata que nas universidades de formação inicial para a docência das séries iniciais são realizados cursos aligeirados, que precisam atender a legislação vigente. Esses teimam em nadar na superfície, sem mergulhar na profundidade necessária a essa formação que consiga dotar os futuros docentes de habilidades e competências suficientes para enfrentar a realidade que é imposta por essa contemporaneidade, já que essa educação quinhentista e dual que se desenvolve no país, sobretudo no que se refere às artes cujo acesso, inclusive, é permitido apenas para as classes que compõem as elites não consegue obter os resultados esperados, formando docentes limitados.

Assim, a educação pública no Brasil da forma que está estruturada atende apenas a idealização do colonizador e contribui para aumentar ou cristalizar preconceitos e estereótipos, garantindo às

elites a preservação e, às vezes, até a ampliação do seu *status quo*. Na medida em que isso acontece a ralé continua excluída e silenciada, apresentando baixos índices de letramento, altos índices de evasão e distorções na educação básica, exigindo dos docentes e discentes muito mais do que aquilo que eles podem dar, uma vez que se ressentem da formação recebida e que recebem, respectivamente. Isso, em muitos casos, obriga esses agentes a maquiar resultados para garantir a manutenção desse sistema que precisa se reinventar para garantir justiça social, equidade e uma educação de qualidade para todos.

Diante disso, verifica-se a necessidade de se repensar os currículos das universidades que promovem a formação inicial dos professores, discutindo nessa formação novas formas de aprender e ensinar, tendo como base uma perspectiva epistemológica que abarque as necessidades contemporâneas, para poder forjar cidadãos críticos e proativos aptos a erigir uma sociedade justa e inclusiva, através da utilização de novas AP e TP. No caso do ensino de artes, talvez a adoção da Pedagogia Axiológica Emergente, criada por Pereira (2022), seja a saída para que se possa minorar essa distorção e enfrentar a realidade da Arte-Educação no Brasil, que infelizmente ainda está assentada no elitismo e na exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SENEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/SEC/CNE/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Secretária de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública.** São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

FERREIRA Jr., A. **História da educação brasileira:** da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

HABERMAS, Jurgen. **Dialética e hermenêutica.** Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil monárquico, tomo II: do Império à República**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PEREIRA, Benedito José. **A escritura dramática: interlocução entre as práticas pedagógicas curriculares e teatrais na sala de aula – uma inovação pedagógica?** Dissertação de Mestrado defendida e aprovada na Universidade da Madeira em Funchal, Portugal. Funchal: UMA/Pt em 2017.

PEREIRA, Benedito José. **Formação de professores e ensino de teatro: em busca de uma pedagogia axiológica**. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) defendida e aprovada pela Universidade Del Sol. Assunción/Paraguay, 2022. Disponível em <https://www.unades.edu.py/repositorio-de-tesis/>. Acesso em: 25 dez. 2024.

PEREIRA, Benedito José. Processos interdisciplinares no ensino/aprendizagem do teatro na escola. In: COSTA, A. M. F.; MOURA, D. B. de (org.). **Caleidoscópio pedagógico, diferentes olhares: práticas, concepções e educação inovadora**. 1. ed. Lisboa: Lisbon International Press, 2019.

PEREIRA, Benedito José. **Teatro em sala de aula: interlocução entre disciplinas escolares e outras áreas de conhecimento**. Recife: Edição do Autor, 2021.

PEREIRA, Didha. **A educação informal para o teatro: ecos da ação de entidades da sociedade civil de Pernambuco**. Recife: Editora

Babecco, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução Rolando Roque da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio – volume I**. Tradução de Pilar Delvaux. Tradução Portuguesa de Publicações Europa-América, L.da. Portugal: Gráfica Europam, L.da. Mira-Sintra – Mem Martins. Editor: Francisco Lyon de Castro, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SILVA, Kalina Vanderlei & SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

Artigo elaborado para o 2º Colóquio Internacional de Artes y Educación. PPGE – Stricto-Sensu, realizado pela UNADES – PPG Programa Brasil/CIA, com o objetivo de lançar luz nas Interfaces da Educação no MERCOSUL, promovendo diálogos entre Brasil e Paraguai, forjando uma **Ciência Emergente**. Esse colóquio concretizou-se em julho de 2024, tendo como público alvo os e as

estudantes do curso de Posgrado: Doctorado em Ciências de La
Educación.

¹ Professor especialista em ensino de artes e em economia da
cultura, mestre e doutor em Ciência da Educação.

² Sempre que a palavra Arte estiver grafada com “A” maiúsculo,
estarei me referindo a disciplina Arte.

³ Ações Pedagógicas.

⁴ Expressão latina utilizada para descrever a maneira como as coisas
são atualmente e como elas têm sido historicamente, indicando a
ausência de mudanças ou interrupções significativas nesse estado.

⁵ Ações Pedagógicas na concepção de Saviani (2011a).

⁶ Trabalhos Pedagógicos na concepção de Saviani (2011a).

⁷ Compostas por nobres portugueses ou brasileiros que adquiriam
títulos de nobreza e ainda por ricos e proprietários de terras.

⁸ Índios, brancos degredados, pobres mestiços e negros
escravizados.

⁹ As quatro modalidades do Ensino de Arte são: Teatro. Dança.
Música e Artes Plásticas.

¹⁰ Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/
Conselho Pleno. *Resolução Número 2, de 1 de julho de 2015.*

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 set. 2020.

¹¹ Mestre-escola do Brasil ou professor de instrução primária; mestre de meninos; mestre de primeiras letras.

¹² O primeiro professor de teatro do Brasil.

¹³ Catequese s. f. (a) 1. Ensino de catecismo. 2. Doutrinação religiosa ou política. Catequético adj.; catequista adj. e s. cdd. (Fonte: Sacconi, Luiz Antonio. *Minidicionário Sacconi da língua portuguesa*. São Paulo: Atual, 1996, p.148. Grifos para esse estudo).

¹⁴ Etnocentrismo: substantivo masculino. “[...] como os europeus foram responsáveis por diversas ondas conquistadoras, impõe seus **valores** em diferentes lugares, a imagem do etnocentrismo quase sempre está associada ao eurocentrismo, ou seja, a atitude de diversas Nações europeias de impor seus **valores** e de se considerarem superiores aos povos autóctones da África, da Ásia e da América” (SILVA; SILVA, 2009, p.129. Grifos nossos).

¹⁵ Martim Afonso de Sousa foi um nobre, militar e administrador colonial português. Foi o primeiro donatário da Capitania de São Vicente, uma das Capitanias que mais prosperaram e que hoje é conhecida como estado de São Paulo. Ele foi também governador das Índias e chegou a ser vice-rei das Índias em 1542. Fonte: *Martim Afonso de Sousa* por Felipe Araújo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biologia/martim-afonso-de-sousa/>.

Acesso em: 22 ago. 2020.

¹⁶ Ralé (ra. lé) sf.1 Ref. As classes sociais menos favorecidas; PLEBE; POPULACHO; ARRAIA-MIÚDA 2 A camada social formada por marginais, delinquentes [excluídos] etc.; GENTALHA; ESCÓRIA 3. Pop. Energia, disposição, vontade: Não ter ralé para o trabalho. 4 Animais de que a ave de rapina costuma fazer presa. [F.: De or. obsc.] (GEIGER, 2011, p. 1152).

¹⁷ Jürgen Habermas filósofo e sociólogo alemão, membro da Escola de Frankfurt, que participa da tradição da teoria crítica e do pragmatismo.

¹⁸ Advogado, jornalista, professor do Colégio Pedro II, tradutor, escritor e político brasileiro do II Império que, de acordo com Hollanda (1997), testemunhou e admiravelmente retratou as diversas fases do movimento emancipador brasileiro.

¹⁹ Filósofo alemão que, na atualidade, é considerado o maior expoente da teoria da interpretação, por ter elaborado um pensamento filosófico sobre o fenômeno da compreensão.

²⁰ Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria prática, a grammatica da lingua nacional, e os **princípios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana**, proporcionandos á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a História do Brazil. Fonte: (Lei de 15 de outubro de 1827). Disponível https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. (Grifos para esse estudo). Acesso em: 01 dez. 2020.

²¹ Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes **proverão o que fôr julgado mais digno** e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. Fonte: (Lei de 15 de outubro de 1827). Disponível https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. (Grifos para esse estudo). Acesso em: 01 dez. 2020.

²² Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º. Fonte: (Lei de 15 de outubro de 1827). Disponível https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. (Grifos para esse estudo). Acesso em: 01 dez. 2020.

²³ Caráter axiológico é aquilo que confere ao teatro a capacidade de ser um espaço de reflexão crítica, que revela o que a sociedade considera importante ou inaceitável na concepção de humanidade.