
Arts in schools curricula: disputes and possibilities for human emancipation

Artes nos currículos escolares: disputas e possibilidades para emancipação humana

Received: 05-04-2024 | Accepted: 08-05-2024 | Published: 14-05-2024

Yure Pereira de Abreu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2151-2502>
Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Brasil
E-mail: yure.abreu@prof.ce.gov.br

Elvis de Azevedo Matos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3522-0305>
Universidade Federal do Ceará, Brasil
E-mail: elvis@ufc.br

ABSTRACT

This paper aims to discuss the role of arts in the educational field. Presenting an overview on the contradictions of the capitalist system and its influence on the strategies into the curricula. We try to present a critical review in which some political aspects have an important presence and define the aspirations for more space for arts in schools. We also bring an utopian proposition focusing arts in educations as a way to find self constructions achieve freedom in a social context, based on creativity and solidarity to human development.

Keywords: Arts; Education; Curriculum.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o papel das artes no campo educacional. Apresentando um panorama sobre as contradições do sistema capitalista e sua influência nas estratégias curriculares. Procuramos apresentar uma revisão crítica em que alguns aspectos políticos têm presença importante e definem as aspirações por mais espaço para as artes nas escolas. Trazemos também uma proposta utópica focando as artes na educação como forma de encontrar construções de si e alcançar a liberdade num contexto social, baseada na criatividade e na solidariedade para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Artes; Educação; Currículo.

INTRODUÇÃO

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. (SADER, 2008, in MÉSZÁROS, 2008, P. 15)

Ao longo da história de nosso país muito se tem debatido sobre a presença das artes em âmbito escolar, assim como, se busca um espaço para esta nos currículos das escolas públicas de educação básica.

Percebemos, neste cenário, esforços movidos pelos interesses dos agentes das artes, notadamente de professores, que despontam nos campos sociopolíticos, para evidenciar e garantir o espaço para um dos ramos artísticos, fazendo com que a cada tempo, neste cenário de disputas, uma determinada linguagem esteja em maior evidência e mais legitimada do que outras.

Contudo, vislumbramos que tais movimentos buscam a inserção dos conhecimentos, das experimentações, das vivências e das práticas artísticas sem realizar as necessárias reflexões sobre a escola, sobre o modelo de escola, sobre seu currículo e sobre a docência. Desta maneira, somos levados a questionar por que disputar o currículo escolar para termos arte na escola.

Isso posto, apontamos que nosso objetivo neste trabalho é refletir sobre o currículo escolar e a função da escola em nossa sociedade, percebendo-a como um espaço de disputas e lugar que pode ser propício para a emancipação humana. Ponderamos, ainda, que é necessário refletir sobre o papel que o ensino artístico pode desempenhar no contexto acima referido. Neste intuito, é pertinente dialogar com Rancière, que nos aponta para a necessidade de

[...] sonhar com uma sociedade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência. (RANCIÈRE, 2020, p. 104)

Temos sido movidos, nos últimos anos, pelo intento de refletir, de maneira aprofundada e sistemática, sobre o papel das artes no currículo escolar, sobre as linguagens artísticas na formação humana e sobre a formação de professores para o que compreendemos ser uma viagem de formação.

Nossas reflexões nos levaram a ponderar sobre a pertinência da arte no currículo da educação básica, uma vez que percebemos que os professores de arte ao reivindicarem espaços para a formação artística na escola, o fazem, ainda, de forma ingênua. Assim, compreendemos que “torna-se, portanto, urgente investimentos formativos que proporcionem aos professores de arte uma melhor compreensão crítica da dinâmica política intrínseca aos projetos educacionais aos quais eles estão vinculados” (ABREU; MATOS, 2024, p.85).

SOBRE DISPUTAS E COOPTAÇÃO

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. (ARROYO, 2013, p. 38)

Conforme apontamos anteriormente, e, tomando como base o apontamento que inserimos na epígrafe desta seção, precisamos olhar para o currículo escolar como um território de disputas. Nesta disputa, buscamos possibilidades de atuação nas quais a construção do conhecimento esteja voltada à construção de um projeto de sociedade que seja humana, ética e solidária. Vislumbramos, assim, um projeto distinto deste que rejeitamos e que está pautado nos preceitos capitalistas e mercantis, que torna tudo e todos em mercadoria.

Vislumbramos, desta maneira, que este projeto educacional neoliberalista, constitui-se, direta e indiretamente, pela exclusão social, pelo colonialismo cultural e econômico, e substancialmente se faz presente nos currículos escolares e de formação de professores.

Apontamos, a partir de Arroyo, que o currículo é o mais normatizado e vigiado de todos os aspectos que compõem a formação, uma vez que, é ele, o currículo, que tem a missão de garantir a manutenção do status quo e da selvageria do capitalismo, e fornecer mão de obra aos donos do capital.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, resignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação

do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder. (ARROYO, 2013, p. 13)

Miguel Arroyo ainda nos apresenta que essa estrutura curricular cumpre uma dupla função, qual seja, manter em evidência os conhecimentos tidos como legítimos, em geral, empreendidos por nossos colonizadores e neo-colonizadores, e não permitir a entrada de conhecimentos advindos de outros sujeitos que não partilham desse local de validade humana, isto é, dos sujeitos invisíveis de nossa sociedade.

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2013, p. 17)

Compreendemos que, ao mesmo tempo, em que o sistema opera esse movimento de segregação social, que precisamos apontar que é feito de maneira intencional e coordenada, constatamos que a partir da escola, com seu currículo centrado na garantia da continuidade deste modelo social, com seus professores formados para agir em favor da manutenção deste, e com o preceito de “educação como salvação e ascensão social”, instaura-se um processo de desumanização.

Se de um lado esse movimento que visa manter tal sistema vigente e para isso captura as subjetividades dos sujeitos criando uma sociedade de alienados, uma massa social qualificada exclusivamente para o mundo do trabalho, por outro lado, opera a barbárie, que, ao não possibilitar a todos a chegada no local ideal da ascensão social que fora anteriormente vendido, enseja a violência que servirá de argumento legal, socialmente legitimado, para o encarceramento, tantos dos corpos quanto das mentes, tal qual como apontado por Foucault (2014).

É em função disto que Freitas (2018, p. 117) aponta que “o aumento do controle disciplinar nas escolas tem sido considerado danoso para a educação dos jovens e criado uma “linha direta” entre as escolas e as prisões”. Darcy Ribeiro, por sua vez, durante sabatina no programa Roda Viva da TV Cultura, em 1995, apontou para a necessidade de construção de escolas, afirmando que se isto não fosse feito, seria necessária ampliar a oferta de prisões.

Esclarecemos que tal fala de Ribeiro é proferida em meio a efervescência política de movimentos em prol da educação e antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Mas, ponderamos que, não se trata apenas de construir escolas, é fundamental refletir sobre o currículo escolar e sobre o compromisso que os sistemas de educação têm ou deixam de ter com a função emancipatória que deve ser empreendida a partir da escola.

Assim, não basta apenas construir mais escolas e garantir que todos tenham acesso a esta, como também não basta encontrar mais espaço para o conhecimento artístico no currículo escolar. O que é fulcral é compreender o papel que o sistema de educação desempenha na conscientização da dominação e da opressão protagonizada pelo capital.

A própria concepção de direitos humanos se esgarça no jogo capitalista que cooptando individualidades, em especial da dimensão subjetiva do sujeito, faz com que os indivíduos se alienem de si, e não percebam os perversos mecanismos de opressão que se manifestam no incentivo ao ódio e a intolerância. Refletindo sobre este estado de coisas, sobre como a lógica da concorrência e do individualismo inviabilizam o exercício de direitos fundamentais, Mascaro pontua:

Mas a recusa em face dos direitos humanos não é apenas um instrumental regressivo, daqueles que resistem à marcha da pasteurização das individualidades, grupos e comunidades sob o capitalismo. No fundamental, os direitos humanos são negados exatamente por aqueles que operam nos seus termos e louvores. Sua institucionalização e sua reprodução são lastreadas por vários níveis de formas sociais e relações necessárias. Numa sociedade atomizada, concorrencial, atravessada por antagonismos e conflitos de muitos níveis, na qual a forma política estatal e a forma jurídica também se ligam por meio de autonomias relativas, os direitos humanos se manifestam, inexoravelmente, de modo contraditório. (MASCARO, 2017, p. 109–110)

É pertinente apontarmos para o avanço, a passos largos, das políticas neoliberais em meio a educação, advindas dos movimentos sociais pós redemocratização do Brasil, que perpassam a legislação educacional e os documentos norteadores (cerceadores) dos currículos, seja escolar, seja das universidades enquanto instituições formadoras de professores.

Assim, não nos é possível prosseguir neste empreendimento reflexivo sem nos debruçarmos sobre a recente história da educação no Brasil, trazendo à baila, para enriquecimento do ensaio aqui empreendido, as contradições que atravessam iniciativas

propagadas como democráticas que propugnam lemas como “educação para todos” ou “pátria educadora”.

Encontramos em Freitas uma pertinente crítica a qual trazemos para nossa reflexão:

A “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003–2016) de dentro e de fora destes. Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção da mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos. (FREITAS, 2018, p. 15)

Desta maneira, as políticas educacionais estabelecidas no Brasil nos últimos trinta anos reafirmam o compromisso com as agendas neoliberais e ampliam a estigmatização social, ao operacionalizar uma tentativa de conciliação de classes por meio de uma conciliação curricular, como se isso fosse possível. É em face disto que Freitas aponta que “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018, p. 28).

Precisamos aqui recorrer a Mészáros (2008, p. 48) quando este nos aponta para a necessidade de ruptura total para com a lógica nefasta do capital. Assim, o referido autor nos propõe a concepção de que se faz necessário a adoção da mais ampla concepção de educação, que tenha em seu escopo o compromisso para mudança social, econômica e educacional verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão capazes de romper com a lógica mercadológica e mistificadora do capital. Para tanto ele afirma:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27)

Em função de tudo isto que estamos buscando refletir ao longo deste ensaio é que somos tomados pela compreensão de que “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Para nós, tal alternativa precisa buscar ancoragem em aspectos verdadeiramente humanos, profundamente éticos, socialmente construídos e curricularmente interconectados. Uma alternativa que rejeite o currículo opressor e neoliberal e que solicite uma nova escola, de uma nova sociedade. Ao mesmo passo, um currículo que tenha viabilidade à inserção das artes na qualidade de objeto de libertação e de emancipação. Sobre isto falaremos a seguir.

O PAPEL SUBVERSIVO DAS ARTES POR UMA ESCOLA RESSIGNIFICADA E UM CURRÍCULO EMANCIPADOR

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Em meio as críticas que temos empreendido ao currículo escolar e sua função mantenedora e garantidora das políticas neoliberais para a educação, faz-se urgente e necessário refletirmos sobre o papel que as artes podem desempenhar na subversão de tal modelo, podendo constituir o escopo de um currículo emancipador e humano, ético e solidário. É em função disto que Miguel Arroyo afirma que:

O dia em que a produção cultural e artística encontrarem seu lugar nos currículos talvez aprendamos a olhar com atenção essas adolescências e juventudes. Teremos vergonha de mantê-los no esquecimento. Passaremos a ver neles como Jorge Amado “os donos da cidade, os que a conhecem totalmente, os que totalmente a amam, os seus poetas”. (ARROYO, 2013, p. 236)

O espaço para as artes no currículo escolar, tal como preconizado por Arroyo, não pode ser um simples nicho no qual os sujeitos tenham contato com a arte sem que haja a busca pela superação do vínculo entre a escola e os ideais do sistema capitalista. É perceptível que os docentes oriundos de cursos de licenciatura nas diferentes áreas artísticas buscam um lugar digno, confortável, para suas atividades didáticas, buscando uma adequação destas atividades à estrutura e ao currículo escolar.

Tal ímpeto de adequação não considera, em uma perspectiva crítica, o comprometimento da instituição escolar com os interesses maiores dos donos dos meios de produção. Esta atitude, ingênua e desprovida de reflexão crítica, faz com que a busca

por um espaço digno para as artes no currículo escolar seja a busca por tornar o conhecimento e a prática artística coniventes com os mecanismos opressivos do capitalismo, que estão inseridos no sistema educacional, notadamente em seu anseio por profissionalização e a consequente inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

São desejos aliados a necessidade de manutenção do *status quo*, uma conservação necessária ao atendimento dos interesses do capital, que aprofunda os mecanismos coloniais e neo-coloniais ao fortalecer a repetição e/ou reprodução de obras artísticas socialmente validadas, no lugar de convidar os estudantes ao movimento de reflexão e criação artística como uma alternativa de revelação de si.

Notadamente, quando do exercício da profissão na escola, os professores buscam um ambiente no qual possam produzir produtos artísticos, sempre com a expectativa de levá-los a público em ocasiões estratégicas determinadas por pontos culminantes do calendário escolar, pontos estes, normalmente definidos pelos gestores escolares, que vêm os produtos artísticos como sinal de arrojo e de distinção. [...] Desta maneira, os processos educativos emancipatórios que os ramos artísticos poderiam fomentar nos sujeitos, não se vinculam com o humano ou o criativo, e resumem-se, tais processos, a produção de adornos ou enfeites que se fazem apresentar quando conveniente. Assim, a dimensão emancipatória não se realiza. (ABREU; MATOS, 2024, p.79)

A formação dos professores de artes que se realiza em cursos de licenciatura que se dedicam aos diferentes ramos artísticos, formação esta centrada no ativismo do fazer artístico desprovido de estudos na dimensão sócio-pedagógica, sem que haja, também, interlocuções entre tais linguagens ou destas com as práticas escolares, é fator determinante para a postura ingênua incutida em tais professores, formadores e em formação.

Quando do exercício da docência em âmbito escolar, estes professores, se posicionam como reprodutores do ativismo desprovido de crítica que foi preponderante em suas formações, desta maneira, suas competências artísticas não se configuram como competências docentes no sentido de desencadear processos criativos para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos.

É preciso que tenhamos clareza de que não será inserindo as artes interconectadamente e de forma plurisemiótica ou de maneira isolada em um currículo comprometido com os preceitos de mercado, ou até mesmo lutando por mais tempo pedagógico, ou espaço para as práticas artísticas, que possibilitaremos uma práxis artística revolucionária. Ao contrário, tal busca pode constituir uma adequação ao sistema, e, por

sua vez, reduzir o potencial formativo e humano da experiência artística ao mero “adorno escolar”, fazendo assim a prática da semiformação tal como definida por Adorno (2010).

Para Adorno (2010) a semiformação (*Halbbildung*) constitui uma deformação dos processos formativos, ou ainda como aponta Dalbosco (2019, p. 59), “para Adorno, a semiformação é prova real da possibilidade sempre presente da regressão da cultura à barbárie”.

É em face disto que Pagni (2014, p. 137) aponta para a existência de um desenvolvimento científico e tecnológico que visa a instrumentalização racional dos processos formativos com o intuito de atender aos interesses do mercado e da sociedade da informação. Contudo, tal autor, afirma que isso, na verdade, opera uma deterioração da formação.

Ao refletirmos sobre a vinculação entre a escola e suas organizações curriculares aos anseios da sociedade da acumulação do capital, precisamos olhar para as artes como possibilidade concreta para a superação e para o redimensionamento das estruturas curriculares, de maneira que essas possam ser espaços potenciais para a emancipação humana.

Compreendemos, como já indicado, que não se trata apenas de angariar mais espaço para as artes neste currículo e nesta escola comprometida com o capitalismo, trata-se antes de refletir sobre como as artes podem servir à luta contra o sistema educacional opressor.

Isto exige, que a inserção das artes no currículo escolar seja realizada a partir de reflexões críticas, visando a emancipação dos sujeitos, isto é, como algo que surge de cada indivíduo e que constitui a humanidade de cada sujeito. É diante desta possibilidade que Izaíra Silvino nos aponta que:

A arte é um dizer expressivo da criatura humana, um exercício de autonomia que só encontra sentido na heteronomia (no encontro com o outro, meu diferente). A arte é a prova de que a criatura humana que a criou e gerou aprendeu a mostrar para fora de si o seu entendimento sobre o mundo vivido, através daquela expressão criada, que só ganha ou ganhará sentido no outro, se sentida pelo outro, o diferente de mim. (SILVINO, 2011, p. 38)

A formação do professor precisa considerar a cultura e as experiências artísticas que os estudantes trazem aos cursos de licenciatura. Antes de lhes impor repertórios e técnicas consagradas, os docentes formadores das novas gerações de docentes, devem valorizar o cabedal de conhecimentos e vivências trazido pelos estudantes, levando-os ao

desenvolvimento de um senso crítico que deve ser amparado em um aprofundamento epistêmico, bem como no aguçamento de percepções éticas que devem ter esteio na consciência histórica e social dos professores em formação.

Uma formação de professores de artes que busque apenas o desenvolvimento de técnicas da artesanaria artística fomenta as atitudes ingênuas que pode levar o sujeito a ser cooptado para os mecanismos opressivos do capitalismo, sem que este, por estar desprovido de consciência crítica, possa perceber que sua competência acaba favorecendo à manutenção das desigualdades e das inconsciências.

Matos, refletindo sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada, afirma:

Somente ouvindo a si e aos que lhe rodeiam, compartilhando-se e encontrando-se com a música que emerge de um desejo de autonomia e de liberdade, os sujeitos poderão almejar o fortalecimento dos seus potenciais para a transformação, como sujeito histórico, da realidade que insiste em lhes emudecer. (MATOS, 2024, p. 129)

Seguindo a partir do que Matos coloca, é possível concebermos que o lugar do conhecimento artístico nas instituições escolares é em essência um lugar no qual se constroem possibilidades de expressão e empoderamento dos sujeitos. Tais indivíduos, ao se apropriarem de si, podem, também, tomar posse dos destinos de sua própria história e da história de seu tempo. As artes, assim, constituem possibilidades de superação das opressões que sustentam o capitalismo.

AINDA HÁ ESPERANÇA...

Nosso propósito com este ensaio reflexivo é convidar a todos os que acreditam na arte como possibilidade de superação dos ditames capitalistas no âmbito da educação.

Mas do que apontar as mazelas incutidas no campo educacional, nos interessa, bem mais, apontar as contradições curriculares, que podem ser subvertidas também por meio da práxis artística.

Ter nas artes o caminho da destituição dos mecanismos instaurados pelos donos dos meios de produção, dentre estes os da produção artística e intelectual, e instaurar, assim, uma “sociedade de artistas”, isto é, uma sociedade de emancipados, como nos propôs Rancière (2020), é a utopia que nos move nesta reflexão.

Enquanto utopia, compreendemos o sonho possível de realização e, ao mesmo tempo, entendemos que a realização dos sonhos solicita a conscientização da realidade e de seus mecanismos que impedem a realização daquilo com que sonhamos.

Acreditamos no potencial libertador que existe em toda e qualquer pessoa como germe criativo. Todos nós somos seres capazes de criar artisticamente aquilo que ainda não existe. Contudo, os engendramentos bem construídos pelo sistema no qual buscamos escapar, nos fazem crer que nada mais resta a fazer a não ser lutar pela sobrevivência individual que se baseia na adequação das individualidades ao modelo competitivo que nos é imposto.

É preciso, portanto, que a paixão que induz à formação de si como professor de artes encontre esteio em um esforço crítico e reflexivo que proporcione aos sujeitos atingir um estado de consciência sobre o valor transformador que a arte pode e deve ter nos âmbitos de formação humana, principalmente na escola.

Nossa reflexão se deteve, em grande parte, nas artimanhas engendradas nas entrelinhas dos documentos curriculares, e colocam o artístico em posição marginal na formação escolar. Este lugar precário ocupado por professores de artes faz com que estes invistam seus esforços na luta por um lugar digno de suas competências, roubando-lhes energia que pode e deve ser investida na busca pela compreensão das razões que fazem com que a arte seja desmerecida na vida da escola.

A própria marginalização do professor de artes atende ao desejo de mantê-lo mobilizado pela luta ingênua por mais espaço, e, ao mesmo tempo, dada a circunstância dramática na qual os indivíduos buscam sobreviver, as artes são compreendidas como algo dispensável.

Tal compreensão impede que o espaço das artes no currículo escolar possa crescer qualitativamente, pois, os agentes que lutam por este espaço ainda o fazem na perspectiva quantitativa do aumento de horas no currículo escolar. Nosso desafio, pois, é qualificar o espaço das artes na formação humana e na emancipação dos sujeitos e tal desafio requer que tomemos posse de nós mesmos com consciência dos artifícios sistêmicos que alimentam o sistema capitalista.

Aderimos ao que postula a professora, grande mestra, Izaíra Silvino. Conosco, ela defende que a “arte, as possibilidades da arte na vida das pessoas, as experiências artísticas deveriam ser socializadas e isto como uma ação de guerra, como uma vontade política de superação dos problemas culturais de nossa região” (MORAES, 1993, p. 61).

Conosco a guerra acionada pela arte há de conquistar espaços de liberdade para podermos, com firmeza e consciência, irmos além das comodidades que individualmente ainda insistimos em buscar. A arte, a escola, o currículo, os professores e os estudantes são territórios da transformação que há de vir.

REFERÊNCIAS

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo. Arte no currículo da escola de educação básica: reflexões sobre a pertinência da criatividade na formação humana. **Peer Review**, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 75–87, 2024. DOI: 10.53660/PRW-2130-3919. Disponível em: <<https://peerw.org/index.php/journals/article/view/2130>>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 27 de abril de 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir. Metamorfose do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação humana (bildung): despedida ou renascimento?**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 35-64.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 42ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MASCARO, Alysson Leandro. Direitos humanos: uma crítica marxista. Dossiê — intelectuais comunistas. **Lua Nova** (101), May-Aug 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/QFXz4jWqFYVs88Sn6FVtd7R/?lang=pt#>>. Acesso em 27 de abril de 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Izaíra Silvino. **Arte no processo de formação do educador: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo**. 1993. 222 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 1993.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. 3ª Ed. 10ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Roda Viva | Darcy Ribeiro | 1995**. Youtube, 16 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AAFzOemlAbg>>. Acesso em: 07 de abril de 2024.

SILVINO, Izaíra. **... ah, se eu tivesse asas....** Fortaleza: Diz Editor(A)ção, 2011.