

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADYLLES DAIANE GOMES JACOMÉLLI

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE ARTE NA ESPANHA:  
UM ESTUDO A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (1990-2013)**

CURITIBA

2013

ADYLLES DAIANE GOMES JACOMÉLLI

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE ARTE NA ESPANHA:  
UM ESTUDO A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (1990-2013)**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais.

Orientadora: Professora Dra. Rose Meri Trojan

CURITIBA

2013

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Dra. Rose Meri Trojan pela orientação.

Meus agradecimentos ao corpo docente da Especialização em Políticas Educacionais professoras e professores: Dra. Adriana Dragone, Dra. Ana Lorena Bruel, Dra. Andréa Barbosa Gouveia, Dr. Ângelo Ricardo de Souza, Dr. Marcos Edgar Bassi, Dra. Taís Moura Tavares, Dra. Rose Meri Trojan, que compõem do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE) da UFPR, pelo trabalho e dedicação nas disciplinas do curso.

Agradeço aos amigos de turma pelo convívio amigável e enriquecedor.

Agradeço à minha mãe, Raquel Gomes da Silva, a minha tia Neide Gomes, ao meu pai Laércio José Jacomélli e ao meu amigo/companheiro Lucas Prado Carvalho, pelo apoio irrestrito.

E à vida, que sempre propõe desafios que propiciam muito crescimento e aprendizado.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo pesquisar e analisar as políticas de formação docente para o ensino de arte e o ensino de arte na Espanha, ocorridas a partir das reformas educacionais dos anos 1990 até a proposição de uma nova lei de educação em 2013. Isso porque, devem ser estabelecidos parâmetros de referência para estudos comparados sobre as políticas educacionais com outros países, para identificar tendências, avanços e retrocessos no ensino e na formação dos docentes para o ensino da arte, considerando o impacto da globalização e das reformas de Estado desse período. Para isso, se propôs pesquisar o contexto do ensino de arte na Espanha e analisar as políticas de formação docente, a fim de identificar as principais mudanças, frente às reformas promovidas pela Espanha, a partir de 1990. A pesquisa foi realizada em através de análise bibliográfica e documental. Foram analisados alguns estudos realizados sobre o tema, além de pesquisas de intelectuais da área, a partir dos quais foram percebidas situações de disparidade na formação docente e no ensino de arte. Na Espanha, o ensino de arte obteve ganhos importantes, ainda que insuficientes, na vigência da LOE/2006. Entretanto, com a aprovação da LOMCE/2013, a flexibilização do currículo produz reveses, ao retirar a obrigatoriedade da oferta do ensino de arte nas escolas. Assim, constata-se que formação docente para o ensino da arte ainda necessita de maior atenção, a fim de sanar os problemas provocados por uma desvalorização histórica, associada a uma formação insuficiente sobre conhecimento docente e artístico.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação Docente. Ensino de Arte.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar y analizar las políticas de formación del profesorado para la enseñanza del arte y la educación artística en España ocurrido desde las reformas educativas de la década de 1990 a la propuesta de una nueva ley de educación en 2013. Esto se debe a que los puntos de referencia para los estudios comparativos sobre la política de educación con otros países deben ser establecidos para identificar tendencias, avances y retrocesos en la educación y la formación de profesores para la enseñanza del arte, teniendo en cuenta el impacto de la globalización y las reformas de Estado este período. Para esto, nos encontramos con el contexto propuesto para la enseñanza del arte en España y la revisión de las políticas de formación del profesorado con el fin de identificar los principales cambios en las reformas llevadas adelante por España desde 1990. La encuesta se realizó a través de la literatura y el análisis de documentos. Se analizaron estudios sobre el tema, así como la investigación en el área de la propiedad intelectual, de la que se percibieron situaciones de disparidad en la formación del profesorado y la enseñanza del arte. En España, la enseñanza del arte logró avances importantes pero aún insuficientes, durante una LOE/2006. Sin embargo, con la aprobación de LOMCE/2013, la flexibilidad del currículo produce retrocesos, de retirar la obligatoriedad de la educación artística en las escuelas. Por lo tanto, parece que la formación del profesorado para la enseñanza del arte todavía necesita más atención con el fin de poner remedio a los problemas causados por la devaluación histórica, junto con la insuficiente formación en el conocimiento académico y artístico.

Palabras clave: Política Educativa. Formación del Profesorado. Educación Artística.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1 GLOBALIZAÇÃO, ESTADO E REFORMA DA EDUCAÇÃO</b> .....	9
1.1 GLOBALIZAÇÃO .....	10
1.2 REFORMAS DO ESTADO .....	17
1.3 REFORMAS EDUCACIONAIS .....	19
<b>2 ORGANIZAÇÃO DO ESTADO, SISTEMA EDUCATIVO E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESPANHA</b> .....	24
2.1 ESTADO E REFORMA EDUCACIONAL .....	24
2.2 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL .....	30
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE .....	33
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE ARTE NA ESPANHA</b> .....	37
3.1 O ENSINO DE ARTE NA ESPANHA .....	37
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE .....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57
<b>ANEXO</b> .....	62

## INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a formação docente para o ensino de arte na Espanha. Isso porque, pesquisar as Políticas Educacionais para a formação docente na Espanha pode propiciar uma melhor compreensão sobre o tema no Brasil, tendo em vista que tal abordagem possibilita estudar o impacto das reformas de Estado na formação docente, em futuros estudos comparados. Para isso, devem ser estabelecidos parâmetros de referência para a avaliação das políticas de formação em outros países, para apreender tendências, avanços e retrocessos na formação de trabalhadores desta área. Nesse sentido algumas questões foram norteadoras da pesquisa: Como os professores são formados na graduação e pós-graduação? Quais são as políticas de maior relevância no cenário espanhol? De que maneiras as disposições dos organismos multilaterais afetam as políticas educacionais espanholas?

Esta preocupação justifica-se pelo fato de as reformas de Estado, realizadas a partir da década de 1990, incluírem mudanças no âmbito da educação e, conseqüentemente, na formação dos professores. Essas mudanças trouxeram novos paradigmas para a administração pública em geral e afetaram consideravelmente os sistemas educacionais. Portanto, torna-se necessário identificar tais mudanças, assim como mapeá-las para poder compreendê-las melhor.

A opção pela Espanha decorre de um estudo preliminar no qual foram realizados quadros comparativos sobre a realidade social, educacional e econômica da Espanha e do Brasil. A partir daí iniciou-se um mapeamento em relação às Políticas de Estado, especialmente as relacionadas com a educação e com a formação docente para o ensino de arte na Espanha. Ademais, a Espanha foi escolhida devido à influência que a reforma brasileira sofreu da reforma espanhola. Segundo Trojan (2011, p.2) foi promovido um intercâmbio

com o governo brasileiro, que contou com a presença de intelectuais da área e com a publicação de inúmeros trabalhos científicos<sup>1</sup>.

O objetivo deste trabalho consiste em pesquisar o contexto do ensino de arte na Espanha e analisar as políticas de formação docente, a fim de identificar tendências e principais mudanças, frente às reformas promovidas pela Espanha, a partir de 1990.

A pesquisa será desenvolvida através de análise bibliográfica e documental. Serão analisados alguns estudos realizados sobre o tema, entre eles, pesquisas de intelectuais da área, entre os quais: Roger Dale, Antônio Lisboa Leitão de Souza, Rose Meri Trojan, Antonio Viñao, Alvaro Marchesi, Ruan Casassus, Almerindo Janela Afonso. Entre os documentos e informes de organismos multilaterais, foram privilegiados os relacionados com a União Europeia – como a OCDE e a Rede Eurydice. Destacaram-se também os documentos legais e políticas do Ministério da Educação da Espanha.

O primeiro capítulo abordará o tema da globalização, a ação dos organismos multilaterais e as reformas do Estado e da educação, advindas desse processo, a fim de propiciar fundamentos para a análise da política educacional e da política de formação docente para o ensino de arte.

O segundo capítulo tratará do sistema educativo, do processo de reforma de Estado, da educação e da formação docente na Espanha. Este capítulo tem como objetivo esclarecer como funciona o Estado e o sistema educacional espanhol e como as diversas reformas, que ocorreram a partir dos anos 1990, influenciaram o sistema educativo atual. E, ainda, abordar como é o processo de formação docente de uma forma geral.

O último capítulo abordará a formação docente para o ensino de arte na Espanha, no qual se busca evidenciar como é o ensino de arte, quais são as políticas mais relevantes atualmente e como ocorre a formação dos professores de arte.

---

<sup>1</sup> Ver: TROJAN, Rose Meri. Políticas de Formación de Profesores en Educación Secundaria en España y Brasil: estudio comparado sobre tendencias de mercado en el contexto institucional. Revista Española de Educación Comparada, n. 18. Madrid, otoño (set. /nov.), 2011, p. 333-356. Disponível em: [http://www.uned.es/reec/pdfs/18-2011/12\\_trojan.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/18-2011/12_trojan.pdf). Acesso: 25/10/2013.

# 1 GLOBALIZAÇÃO, ESTADO E REFORMA DA EDUCAÇÃO

As mudanças que vem ocorrendo em âmbito global, desde o final do século XX, afetam a economia, a cultura, a educação, ou seja, a sociedade como um todo. Essas alterações fazem parte de um contexto complexo que tem seu ápice na mundialização do capital financeiro e nas transformações ocorridas na vida social. A globalização da economia fez com que as decisões passassem a ser tomadas para além do estado-nacional, por meio de organismos multilaterais e blocos econômicos criados para a cooperação econômica local, regional ou global. Assim, o Estado teve que se adaptar e passar a desempenhar suas funções de outras formas, com o objetivo de reduzir o papel do Estado, principalmente nas áreas sociais, e implantando *políticas de quase-mercado*<sup>2</sup> nos setores tradicionalmente públicos, promovendo o que se chamou de Estado-mínimo, (CASASSUS, 2001).

A educação também se adequou as modificações advindas da globalização econômica. Para tanto, foram executadas reformas em praticamente todos os níveis escolares, na maioria dos países. Essas reformas foram empreendidas com o objetivo de reorganizar o sistema de administração e gestão e reduzir os custos de financiamento, possibilitando, ao mesmo tempo, o acesso de toda a população à educação escolar e a melhoria da qualidade de sua oferta. No entanto, a qualidade desejada ainda não foi alcançada, o que abriu precedentes para recomendações, conferências, metas e agendas firmadas internacionalmente com organismos multilaterais, que

---

<sup>2</sup> Segundo Márcio Costa, em entrevista à Revista Educação as políticas de quase-mercado são “de um espaço de disputa por um bem altamente valorizado pela maior parte da sociedade: escolas consideradas boas. Há um mercado educacional, no caso das escolas privadas, no qual a capacidade econômica de comprar o serviço educação é decisiva.” “Há, porém, uma disputa importante por escolas públicas ditas ‘comuns’, ou seja, aquelas que não contam com recursos muito diferenciados, que não integram a rede federal de ensino ou alguns nichos muito restritos das redes estaduais - como escolas técnicas, militares, colégios de aplicação ou o Pedro II. Refiro-me às escolas que atendem a perto de 90% dos estudantes no ensino fundamental. Há claras hierarquias entre elas. A população reconhece tais hierarquias. Estabelecem-se acirradas disputas pelo acesso a uma matrícula naquelas que gozam de melhor prestígio e, portanto, o que chamamos ‘quase-mercado escolar’, pois os recursos financeiros não entram diretamente nas transações que envolvem a matrícula.” Ver: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/153/artigo234697-1.asp>. Acesso: 09/01/2014.

financiaram tais reformas com objetivos estritamente ligados a fins econômicos (CASASSUS, 2001).

Nesse contexto, o objetivo é identificar as tendências em curso nas políticas educacionais, mais especificamente relacionadas à arte na Espanha, para compreender melhor a realidade brasileira.

## 1.1 GLOBALIZAÇÃO

A globalização se caracteriza, segundo Roger Dale, como um “conjunto de dispositivos político-econômicos” que organiza a economia global e mantém o sistema capitalista funcionando apesar das crises existentes e das mudanças na própria economia capitalista. Para esse autor, tal disposição surgiu da necessidade de apoio mútuo entre os estados-nação, que se perpetua através da pressão econômica e dos interesses próprios de cada Estado-nação. Ou seja, o processo de globalização ocorreu devido à necessidade de apoio econômico entre os Estados e se radicalizou através de procedimentos econômicos, sociais e culturais que tornam as nações interdependentes (DALE, 2004).

O modelo de globalização que vivenciamos hoje é diferente de qualquer outro que já existia, pois torna possível uma economia global, que estabelece uma relação de dependência econômica entre praticamente todos os países do mundo. Esse modelo só se desenvolveu, segundo Dale (2004), devido o fracasso do socialismo real, seguido pela crescente visão de que tudo é vendável, e, assim pode gerar lucro. É importante acrescentar, ainda, que as diversas crises do capitalismo<sup>3</sup> foram decisivas no sentido de acelerar o

---

<sup>3</sup> As grandes crises do capitalismo citadas por Francisco Luiz Corsi são a de 1930 e de 1970. Segundo: “A década de 1930 foi marcada pela Grande Depressão. A atividade econômica regrediu em quase todos os países do mundo capitalista e o desemprego atingiu taxas elevadíssimas. Com a queda acentuada dos preços dos produtos primários, as regiões menos desenvolvidas, que em muitos casos já enfrentavam problemas de superprodução desde a década anterior, também imergiram na depressão.” O autor destaca, ainda, que “a crise de superprodução dos anos 1970 abriu uma fase de reestruturação do capitalismo de largas consequências para o conjunto da economia mundial, sobretudo para as classes sociais, para as lutas de classe, para a concorrência intercapitalista e para a distribuição espacial da acumulação de capital” (2011, p. 3 e 15).

processo de globalização, pois esse processo é também uma forma de manter o capitalismo funcionando com crescimento econômico.

Essa forma de organização mundial da economia fez com que os estados nacionais se modificassem internamente, juntamente com as alterações ocorridas na sociedade capitalista, com a radicalização da globalização. Consequentemente, esse processo mudou os rumos das políticas educacionais. Para entender o porquê é necessário apreender os procedimentos de mudança, que levaram à radicalização da globalização (DALE, ROBERTSON, 2011).

O processo de globalização não ocorreu do dia para a noite, este vem se desenvolvendo desde o mercantilismo. O mercantilismo se caracterizou pela compra e venda para além do território nacional e pela exploração da mão de obra escrava ou imigrante, com o objetivo de gerar riqueza para os colonizadores. Conforme expõe Juan Casassus:

Ainda que o campo multidisciplinar da globalização seja recente, os processos de globalização não o são. Em geral tende-se a reconhecer suas origens no descobrimento da América e no sistema global da Península Ibérica, estabelecidos há pouco mais de 500 anos. O que é recente é a ampliação das áreas que se veem afetadas pela globalização e a velocidade com a qual está ocorrendo: assim, processos próprios do desenvolvimento da esfera econômica como a produção, as finanças e o comércio têm sido afetados. (CASASSUS, 2001, p.8).

A partir da industrialização, o processo de globalização se intensificou, a exploração da força de trabalho se manteve, mas foi trocada pela mão de obra assalariada. Essa mão de obra exigiu uma nova forma de organização do trabalho e propiciou, em 1914, nos Estados Unidos, que se desenvolvesse o Fordismo, criado por Henry Ford, que introduziu na sua montadora de veículos automotivos a jornada de trabalho de 8 horas diárias a 5 dólares o dia. No entanto, a implantação do fordismo é muito mais complexa do que isso. Segundo David Harvey, “em muitos aspectos, as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências bem-estabelecidas” desde o século XIX (HARVEY, 1999, p.121). Com o fordismo, Ford conseguiu grandes ganhos de produtividade, por ter se desenvolvido com base em estudos científicos que fragmentavam as tarefas de trabalho,

seguindo rigorosos padrões de tempo e estudo do movimento e objetivavam criar um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem (HARVEY, 1999, p.121). Charles Chaplin<sup>4</sup> em seu filme de 1936, *Tempos Modernos*<sup>5</sup>, aborda o tema de forma crítica e cômica e ilustra as mazelas do trabalhador e suas lutas por melhores condições de trabalho e de vida, frente a crescente exploração do trabalho humano.

Nesse período, é notável a crescente necessidade de controle e formação de padrões sociais com o objetivo de formar um consumo consciente, mas sempre crescente. Ainda se podem notar esses ideais muito presentes na sociedade atual, frente ao capitalismo e à globalização. Segundo Harvey (1999), Ford acreditava tanto no poder corporativo que, no início da depressão capitalista de 1930, aumentou os salários dos trabalhadores, mas isso não resolveu o problema e fez com que Ford tivesse que demitir trabalhadores e cortar salários. Só houve uma solução pelo poder interventor do Estado através do *New Deal*<sup>6</sup> de Roosevelt, presidente norte-americano da época.

Após a depressão de 1930 e a concepção de uma nova forma de regulamentação estatal, mais propícia ao desenvolvimento do fordismo, este passou a ganhar cada vez mais espaço nos Estados Unidos e na Europa. Assim, “o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionais de alcance mundial que atraiu inúmeras nações descolonizadas” (HARVEY, 1999, p.125). Para garantir maior equilíbrio ao modo de produção capitalista, o Estado teve que assumir novos papéis e constituir novos poderes institucionais

---

<sup>4</sup> Charles Chaplin (1889-1977) foi ator, cineasta, dançarino, diretor e produtor inglês. Também conhecido por "Carlitos". Foi o mais famoso artista cinematográfico da era do cinema mudo. Ficou notabilizado por suas mímicas e comédias do gênero pastelão. Ver: <http://www.charliechaplin.com/>. Acesso: 15/11/2013.

<sup>5</sup> TEMPOS MODERNOS. Direção de Charles Chaplin. Estados Unidos: Continental, 1936. DVD (87 min.), legenda em português, preto e branco.

<sup>6</sup> Foi um grande projeto desenvolvido a partir da chegada ao poder do presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt em 1933, que foi desenvolvido até 1937. Seu objetivo era, segundo, María Serrano Segarra, salvar os Estados Unidos da primeira grande crise do capitalismo através da avaliação, recuperação, socorro e reforma da economia estadunidense. Segarra destaca que Roosevelt defende no *New Deal* que o Estado intervenha na economia a fim de recuperar a economia, e a coordenação e regulação estatal na indústria norte-americana (SEGARRA, 2010, p. 7).

e o capital corporativo teve de se ajustar para garantir uma lucratividade mais segura.

Harvey (1999), demonstra que as duas Grandes Guerras auxiliaram nesse processo de racionalização da produção e aceleração do capitalismo, pela necessidade de provimento da subsistência e reconstrução dos países destruídos. Assim, o fordismo foi se tornando cada vez mais dependente de instâncias internacionais, o que gerou a globalização da oferta de matérias-primas e de outras várias atividades econômicas (bancos, seguros, hotéis, aeroportos, etc). Tudo isso se respaldava no poderio econômico, político e bélico norte-americano.

A América agia como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações. Sob essa proteção, o fordismo se disseminou desigualmente, à medida que cada Estado procurava seu próprio modo de administração das relações de trabalho, da política monetária e fiscal, das estratégias de bem-estar e de investimento público (HARVEY, 1999, p. 131 e 132).

Segundo Francisco Luiz Corsi (2011), na década de 1970 se originou uma nova fase do capitalismo, compreendida por esse autor como “um aprofundamento do processo de internacionalização do capital, cujo traço principal é a hegemonia do capital financeiro”. Corsi salienta que “esse mercado financeiro global caracteriza-se pela instabilidade e pela rapidez de seus fluxos”, e assim faz com que o Estado adote saídas ditas ortodoxas e protecionistas para evitar as pressões inflacionárias e os desequilíbrios externos e fiscais. No entanto, o capital financeiro “busca impor políticas de abertura das economias nacionais e políticas deflacionistas” (CORSI, 2011, p.15), o que para esse autor tem ligação direta com a crise de superprodução da década de 1970.

Corsi destaca que, essa crise abriu uma nova fase de reestruturação do capitalismo, distinta das ocorridas nos anos anteriores, que foram marcadas pelo crescimento econômico e pela redução das desigualdades nos países centrais, através do Estado de Bem-Estar<sup>7</sup>. A partir de 1970, “seguiu-se um

---

7 Segundo Renato Cancian, “O **Estado do Bem-estar** também é conhecido por sua denominação em inglês, *Welfare State*. Os termos servem basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade

período relativamente longo de baixo crescimento” até mesmo nos países desenvolvidos (CORSI, 2011, p.16).

Com as mudanças no mercado financeiro mundial, o fordismo não pôde mais se manter nos moldes existentes até então. O ano de 1973 foi o marco de mudança do fordismo para outro modelo, denominado por Harvey de *acumulação flexível*. Segundo Harvey, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do modelo econômico vigente de conter o avanço da crise econômica (HARVEY, 1999).

Devido ao desenvolvimento desigual, nem todos eram beneficiados pelo sistema existente, o que ocasionou grandes insatisfações e criou tensões e movimentos sociais, que exigiam extinção da discriminação de raça, gênero e origem étnica, questões primordiais que determinavam quem tinha um emprego privilegiado. Esses movimentos se disseminaram para os então chamados *países de terceiro mundo*, devido às promessas de modernização não atendidas, o que na verdade “promovia a destruição das culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífios em termos de padrão de vida e serviços públicos” (HARVEY, 1999, p. 133). Esta crise de 1970 propiciou o surgimento da *acumulação flexível* que:

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 1999, p. 140).

---

social a todos os cidadãos. É preciso esclarecer, no entanto, que todos estes tipos de serviços assistenciais são de caráter público e reconhecidos como direitos sociais. A partir dessa premissa, pode-se afirmar que o que distingue o Estado do Bem-estar de outros tipos de Estado assistencial não é tanto a intervenção estatal na economia e nas condições sociais com o objetivo de melhorar os padrões de qualidade de vida da população, mas o fato dos serviços prestados serem considerados direitos dos cidadãos.”

Ver: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>. Acesso: 09/01/2014.

Sendo assim, a acumulação flexível modifica a forma de produção e de consumo, logo as relações de trabalho e sociais com um todo. Os empregadores passam a exercer mais pressão sobre os trabalhadores, devido ao desemprego crescente e às novas exigências do mercado de trabalho. O domínio de novas tecnologias e formas de comunicação, o desenvolvimento do trabalho em equipe, das relações interpessoais empáticas e contratações mais flexíveis com menos garantias para o funcionário, são exemplos dessa reestruturação das relações de trabalho desse período (HARVEY, 1999, p. 142).

Ricardo Antunes (2008) explana sobre as modificações nos modos de produção realizadas após o fim do fordismo e início da acumulação flexível. Segundo o autor:

Ensaia-se modalidades de descentralização industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. (ANTUNES, 2008, p. 24).

Do mercantilismo ao fordismo e à acumulação flexível, o processo de globalização foi se tornando mais amplo e passou a envolver vários campos da vida, como o plano da identidade e da cultura. Outro ponto de percepção da globalização, segundo Casassus, é o da *desterritorialidade*, “no qual o Estado nacional perde suas fronteiras e emergem outros espaços para a configuração da identidade e da cultura” (2001, p.8).

Dale (2004) argumenta que a globalização é um processo complexo, que tem seus eixos centrais de poder político-econômico nos agrupamentos de Estados constituintes da Europa, América e Ásia. Nota-se que esse poder não é apenas financeiro, mas também político e permeia as relações existentes de forma global. Dale (2004) reconhece que o poder exercido por esses blocos de Estados, através de várias organizações internacionais, exercem pressões econômicas nas nações de forma supranacional e, assim, moldam as políticas públicas e educacionais. Exatamente por causa de tais pressões, a globalização tem o poder de mudar o rumo das políticas educacionais estabelecidas no interior dos Estados.

Almerindo Janela Afonso ressalta que existem muitos e contrastantes perspectivas de definição da globalização, por isso fala em *globalizações*, no plural e não no singular. Isso porque percebe que a globalização:

[...] não é um fenómeno unívoco, coerente e consensual; não é um fenómeno que contenha aspectos ou dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis; não expressa somente decisões, relações, tensões e influências que partam unidireccionalmente e impositivamente do nível global para os níveis regional, nacional ou local, ou que tenham apenas como objetivo organizar ou garantir interesses voltados para a acumulação capitalista e para a dominação (globalização hegemónica) (AFONSO, 2001, p.23).

A globalização envolve muitos agentes e atores, que são caracterizados também como movimentos de resistência social, que surgem localmente e se espalham de forma global, são “propostas alternativas sobre a organização do mundo, sobre os direitos dos seres humanos e sobre a preservação da vida na Terra (globalização contra-hegemónica)” (AFONSO, 2001 p. 25). No entanto, Afonso, admite a “emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional” que influenciam e ditam parâmetros para a reforma dos Estados-nacionais, tais como: Organizações Não Governamentais (ONGs), Mercosul (Mercado de Livre Comércio do Sul), Organização Mundial do Comércio (OMC), União Europeia (UE); ou as já bem conhecidas, Banco Mundial, Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Económico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU). Sendo assim, Rose Meri Trojan destaca que:

[...] a globalização traz em si uma contradição entre global e local. Enquanto no contexto mais amplo se desenham as tendências gerais, nos espaços geográficos mais restritos se configuram os sentidos, as interpretações e as ações objetivas. (TROJAN, 2011, p. 3).

A partir do cenário global exposto anteriormente, foi sendo colocada em andamento a reforma do Estado, que altera as funções do aparelho político-administrativo e de controle social, coloca em prática medidas ditas modernizadoras e permite a adoção, pelos Estados, de agendas globalmente estabelecidas por influência direta ou indireta de tais agências multilaterais.

## 1.2 REFORMAS DO ESTADO

O Estado pode ser entendido, segundo Almerindo Janela Afonso (2001, p. 18), como uma “organização política, que a partir de determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social”. Sendo assim, o Estado é uma instituição moderna que se regulariza em um território determinado.

Já o conceito de Nação, hoje atrelado ao Estado, surge logo que este começou a se democratizar. Este conceito se modificou e podemos considerá-lo como um conjunto de pessoas unidas por bens sociais e culturais, nos quais estão inclusos costumes, língua oficial, etc. Estados-nação, como o Brasil – no qual a população possui cultura e costumes variados, vindos da diversidade de povos que vivem no seu território – ou como a Espanha – que possui uma língua oficial e outras co-oficiais em determinadas comunidades autônomas –, desmistificam a teoria de um Estado-nação coeso, formado por uma etnia com cultura, língua e identidade nacional únicos (AFONSO, 2001).

A reforma do Estado pode ser observada em nível global, iniciando-se no decorrer dos anos 1980 e consolidando-se nos anos 1990. A partir desta, o Estado pretendia responder às novas exigências sociais e do capital, devido à mudança já citada na forma de produção, que conceituamos através de Harvey (1999) de *acumulação flexível*. Assim, as políticas implantadas a partir desse período tinham o objetivo de promover o Estado-mínimo, reduzindo o papel do Estado, principalmente nas áreas sociais, e implantando *políticas de quase-mercado* nos setores tradicionalmente públicos, como a saúde, a educação, o transporte (BARROSO, 2005). Segundo Trojan,

As mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas a partir do fim do século XX abrigam-se sob o fenômeno da globalização e são justificadas pela ideologia neoliberal, como forma de responder à crise econômica e possibilitar uma reforma do Estado adequada aos novos parâmetros da economia. (2011, p.3).

A propagação das reformas ganhou grandes dimensões, segundo Barroso, devido orientação das organizações internacionais (FMI, Banco

Mundial, OCDE<sup>8</sup>, etc.) no que foi acordado no *Consenso de Washington*<sup>9</sup>. Suas “receitas” foram: “disciplina orçamentária, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o conseqüente apagamento da intervenção do Estado” (BARROSO, 2005).

Como salienta Trojan (2011), “as reformas do Estado se realizam mediante ajustes estruturais que se traduzem, basicamente, em três princípios: focalização, descentralização, e privatização”. Ou seja, *focalizar* substituindo benefícios de acesso universal por acesso seletivo (políticas compensatórias, cotas); *descentralizar* as operações, mas, não as decisões políticas, reforçando a centralização das decisões; e *privatizar*, transferindo para o âmbito privado (ou terceiro setor) propriedades e operação/gestão de serviços – delegando competências ou simulando no público a lógica do mercado (SOUZA, 2002).

Leitão de Souza (2002, p.90) identifica entre os principais objetivos da reforma: “a melhoria da eficácia da atividade administrativa, a melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos, o aumento da produtividade na administração do Estado” e a redução dos gastos públicos através da descentralização e da privatização.

Nesse modelo, o Estado deixa de ser provedor de bens e serviços para se transformar em regulador do processo de mercado, como salienta Afonso (2001). Essas novas formas de atuação do Estado, em muitos casos, foi impulsionada por “fatores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional” (AFONSO, 2001, p 25).

A reforma do Estado, segundo Juan Casassus (2001), foi encabeçada pela reforma educacional, que auxiliou no processo de organização da gestão e da prestação dos serviços públicos. Sendo assim, em seguida será abordado

---

<sup>8</sup> OECD, Organization for Economic Co-operation and Development. Em português: OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>9</sup> “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título ‘Latin American Adjustment: How Much Has Happened?’, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subseqüentemente, a denominação informal de ‘Consenso de Washington’” (BATISTA, 1994).

o tema das reformas educacionais, suas proposições e as mudanças que causaram no sistema educacional de forma geral.

### 1.3 REFORMAS EDUCACIONAIS

A escola de massas surge com a função de homogeneizar e transformar as múltiplas subjetividades individuais em uma identidade nacional, conforme salienta Afonso (2001). Desse modo, o Estado teve um papel decisivo na criação e desenvolvimento da escola (AFONSO, 2001), que, ao mesmo tempo, produz reflexos na consolidação do Estado. Para Afonso, a escola foi uma forma de disseminar a cidadania nacional, nivelando e unificando os indivíduos em sujeitos jurídicos e, assim, criando uma igualdade meramente formal que mascara e legitima as desigualdades sociais, o que revela “que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social” (AFONSO, 2001, p. 20).

Entretanto, o autor também chama a atenção para outras questões que a escola possibilita, permitindo o acesso a direitos sociais e a melhoria na condição de vida da parcela da população menos favorecida:

Assim, se por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalista (AFONSO, 2001, p. 22).

Portanto, tendo como ponto de partida a criação da escola e sua relevância na formação social de todos e na melhoria nas condições de vida dos mais vulneráveis, foram desenvolvidas em praticamente todos os países do globo políticas de acesso, permanência e melhoria da qualidade, que foram nomeadas de *reformas educacionais*. Essas reformas foram implantadas a fim de expandir o acesso e posteriormente melhorar a qualidade do ensino, sendo fortemente influenciadas por acordos e estudos de organizações multilaterais.

Segundo Casassus (2001), as reformas educacionais tiveram dois ciclos: o primeiro teve como objetivo a expansão dos sistemas e a garantia do acesso à escola a todos os cidadãos, objetivando realizar a universalização do ensino; o segundo teve como finalidade propor um novo modelo de gestão dos sistemas educacionais e melhorar a qualidade do ensino. Tais objetivos foram discutidos em reuniões, congressos, encontros locais e internacionais, e orientados por organismos multilaterais, através de documentos e agendas estabelecidas.

A primeira reforma ocorreu de 1960 a 1980, quando houve o reconhecimento da necessidade de crescimento quantitativo da educação; buscava garantir o acesso, a permanência e a graduação na escolarização básica. Casassus explana que, em meados de 1980:

[...] a percepção predominante era que uma pessoa tem melhor educação que outra quando tem mais anos de escolaridade. Da mesma forma, dizia-se que um país oferecia melhor educação quando suas taxas de matrícula eram mais altas, as crianças permaneciam mais tempo no sistema escolar e as taxas de graduação exibiam índices superiores aos dos outros países (CASASSUS, 2002, p.43).

Posteriormente a essa reforma, nos anos 1980 e 1990, foi verificado que, mesmo permanecendo mais tempo na escola ou completando o ciclo obrigatório de escolarização, a qualidade objetivada não tinha sido alcançada, assim como, não estava atendendo às necessidades do sistema produtivo. Por isso, muitos países realizaram novas reformas educacionais, dentre eles Brasil e Espanha. Essa reforma tinha como objetivos, segundo Casassus (2001) melhorar a qualidade da educação através do posicionamento da educação no centro das estratégias de desenvolvimento, da aplicação de um novo modelo de gestão escolar; da reforma curricular, e da criação de sistemas nacionais e internacionais de medição e avaliação do resultado acadêmico.

Casassus (2001) afirma que a gestão escolar foi uma questão central da reforma, cuja realização deveria se dar por meio da descentralização e da participação. “Tratava-se de, mediante as mudanças na gestão, buscar desenvolver novas formas de regulação da atividade educacional”. Para tanto, a gestão deveria “favorecer a abertura do sistema, ser receptiva as demandas

da sociedade, favorecer a criação de novas alianças, estar aberta à participação por meio da descentralização e estar orientada para a qualidade e a equidade<sup>10</sup>” (CASASSUS, 2001, p.18). Essa reforma primava pela eficiência e eficácia da administração pública, transferindo para o setor público uma lógica de mercado amplamente usada no setor privado. Sendo assim, “as reformas educacionais que têm sucedido em todos os países, especialmente desde os anos 1990, apresentam como justificativa responder às novas demandas educacionais que surgem como resultados de mudanças sociais” (TROJAN, 2011). Segundo a autora:

Tais reformas justificam-se pelas mudanças ocorridas no âmbito do trabalho que se refletiram em ajustes no sistema produtivo, num novo perfil para o trabalhador e na redefinição do papel do Estado na condução das políticas públicas, com o propósito resolver a crise econômica e o problema do desemprego estrutural que atingia os países em escala global. (TROJAN, 2011, p.1).

A reforma foi largamente discutida em reuniões, congressos e pesquisas nacionais e internacionais. Em 1984, os membros da OCDE realizaram uma reunião internacional de Ministros da Educação e concluíram que o ensino deveria se tornar prioridade para os países de tal organização, conforme aponta Juan Casassus (2002). Viu-se a necessidade de uma educação de qualidade como parte da política pública, pois acreditavam que com uma “melhor educação, melhor capacidade de resolver os desafios apresentados pelo crescimento econômico e pela integração social” (CASASSUS, 2002, p. 41). Ainda de acordo com Casassus, para tanto era necessário avaliar o que era qualidade através de diversos componentes, como o currículo, a direção escolar, os docentes, a avaliação e a supervisão, o que originou diversos estudos na área.

Segundo Trojan (2011, p.1), as reformas educacionais “estabelecem como finalidade adequar a educação escolar as necessidade do novo século, influenciadas e incentivadas por organismos multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial”. Sendo assim, em 1990, ocorreu a *Conferência Mundial de*

---

<sup>10</sup> Segundo Casassus (2002), faz referência à “justiça natural”. “É guiar-se pelo sentimento do dever ou da consciência mais do que pela prescrição da lei... que leva a dar a cada um o que ele merece”.

*Educação para Todos*, organizada pela UNESCO em Jomtien, com o objetivo de firmar, entre os países signatários, um acordo para expandir significativamente as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até 2015 (UNESCO, 1998). Em 2000 este compromisso foi reafirmado em uma reunião em Dacar, através de seis objetivos, publicados pela UNESCO em 2008:

[...] ampliar e aperfeiçoar os cuidados para a primeira infância; assegurar que, até 2005, todas as crianças tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos; alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos; eliminar até 2005, as disparidades de gênero na educação; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (UNESCO, 2001).

Na América Latina, a questão da qualidade começou a ser mais discutida nos anos 1990, enquanto na Europa e nos Estados Unidos já ocorria desde 10 anos antes, quando foram elaboradas e aplicadas políticas com o objetivo de melhorar a educação, o que significava uma reforma educacional pela melhoria da qualidade do ensino. Nessas políticas, foram abordados temas de gestão e, “particularmente naqueles que introduziam medidas de mercado, fundamentadas no princípio de que se melhora a qualidade fazendo com que as escolas concorram entre si por novos alunos” (CASASSUS, 2002). Tais políticas foram transferidas para a América Latina, sem fazer o devido reconhecimento da realidade e sem levar em conta as grandes desigualdades existentes na realidade local. Casassus destaca a importância dessas reformas modernizadoras dos sistemas educacionais, mas salienta que essas medidas trouxeram consigo certo retrocesso em matéria de equidade.

Desde então, observa-se, segundo Casassus, uma tendência de dar maior prioridade à educação através de financiamentos e políticas educacionais norteadas pelos compromissos firmados com organizações internacionais, no redimensionamento da gestão escolar baseada na modificação do papel do Estado e na melhoria da qualidade e equidade da educação.

Entretanto, Trojan (2011) destaca que a baixa qualidade da educação ainda não foi solucionada apesar dos esforços empreendidos. É preciso reconhecer que foram obtidos avanços no que se refere à garantia do acesso à educação, mas as desigualdades existentes – sejam econômicas, sociais ou culturais – continuam a ser negligenciadas pelo poder público.

Segundo Trojan (2011), a reforma causou mudanças expressivas no financiamento, gestão e avaliação da educação. Essa autora ressalta que os impactos foram sentidos principalmente na descentralização da educação obrigatória, nas modificações no modelo de gestão e na instituição de sistemas nacionais de avaliação. A municipalização dos sistemas de ensino, no caso brasileiro, transferiu a responsabilidade do provimento da educação básica para entes federados com menor recurso financeiro – Estados e municípios. Tais entes arrecadam menos impostos e muitas vezes não tem orçamento para adequar os sistemas educacionais a um modelo que garanta a qualidade da educação. A gestão descentralizada, pautada nos princípios empresariais, é declarada democrática, o que em muitos casos não passa do nível formal, pois na realidade os atores envolvidos no nível micro não tem o poder de decisão frente às questões mais relevantes, como, por exemplo, o financiamento. E, por fim, a avaliação que, além de não abarcar todos os efeitos da educação, é feita de forma a ranquear os resultados, aproximando a educação de uma visão competitiva. Portanto, a junção desses mecanismos acaba agravando a desigualdade de oportunidades sociais, econômicas e culturais.

## **2 ORGANIZAÇÃO DO ESTADO, SISTEMA EDUCATIVO E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESPANHA**

Para estudar o tema que se propõe, é necessário contextualizar a Espanha e compreender, historicamente, sua forma de organização do Estado, do sistema educativo e regulamentação sobre a formação docente.

A Espanha é um país que tem uma longa e tradicional história. Já passou por períodos de expressivo desenvolvimento econômico, mas atualmente passa por um momento de crise econômica com os mais altos índices de desemprego de sua história. No entanto, a Espanha tem uma população que é cerca de  $\frac{1}{4}$  da população brasileira e um PIB que alcança mais que a metade do PIB do Brasil. Dentro desse cenário, é um país que busca sair da crise que se instalou na Europa nos últimos anos.

O sistema educacional espanhol passou por diversas reformas nos últimos 25 anos, segundo Manuel de Puelles Benítez (2008), foram 8 reformas educacionais nesse período de tempo. As mais relevantes para este estudo são: Ley General de Educación (LGE / 1970), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE / 1990), Ley Orgánica de la Educación (LOE / 2006) e a recém-aprovada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE – 2012). Não abordaremos em profundidade esta última que, devido sua recente aprovação, ainda não foi efetivada, concretamente.

### **2.1 ESTADO E REFORMA EDUCACIONAL**

A Espanha é um país que adota um regime monárquico parlamentarista. O Rei é o chefe do Estado “símbolo de su unidad y permanencia, arbitra y modera el funcionamiento regular de las instituciones, asume la más alta representación del Estado español en las relaciones internacionales” (ESPAÑA, 1978, p.11), segue uma linhagem hereditária, sendo o filho primogênito do Rei considerado seu sucessor. O chefe do Governo é o Presidente, indicado e votado pelo Congresso, sendo que seus membros foram eleitos através do voto popular. Assim sendo:

El Gobierno dirige la política interior y exterior, la Administración civil y militar y la defensa del Estado. Ejerce la función ejecutiva y la potestad reglamentaria de acuerdo con la Constitución y las leyes (ESPAÑA, 1978, p.19).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), a extensão territorial da Espanha é de 505.370 Km<sup>2</sup>, população de 46.771.596 habitantes, o IDH<sup>11</sup> de 0,885, o PIB<sup>12</sup> em 2012 foi 1.349 trilhões de US\$, o PIB per capita<sup>13</sup> foi 31.820 US\$ e em 2008 investiu 4,35% do PIB em educação. Segundo a revista Exame<sup>14</sup>, apesar do decréscimo no crescimento econômico em 2013 de 1,1%, o país, que devido a recessão enfrentava altas taxas de desemprego que giravam em torno de 26,7%, conseguiu registrar um crescimento de 0,1% no segundo trimestre 2013 e, portanto, saiu da recessão.

Na área educacional a Espanha vem buscando melhorar a qualidade do ensino através de adequação a tratados e agendas internacionais, mas tem boas taxas de matrícula em todos os níveis de ensino. A taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais é de 97,9%, a taxa de matrícula no ensino primário de 99,8% e 99,9% dos alunos que iniciam o primeiro ano do ensino primário chega ao quinto ano dessa mesma etapa<sup>15</sup> (IBGE, 2013).

A partir desses dados, podemos perceber que a Espanha já alcançou a universalização da educação básica e tem ótimas taxas de matrículas e de permanência na escola. Apesar de investir 4,35% do PIB em educação, em números absolutos, investe mais que o Brasil (5,8% do PIB), se levar em conta que a população espanhola é praticamente  $\frac{1}{4}$  da brasileira (198.360.943 habitantes/2012) e que o PIB em 2011 foi apenas 1 milhão a menos que o do Brasil (PIB Brasil: 2.476.651 milhões de US\$ / PIB Espanha: 1.478.596 milhões de US\$).

---

<sup>11</sup> Índice de Desenvolvimento Humano: uma medida concebida pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população.

<sup>12</sup> Produto Interno Bruto: representa a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, durante um período determinado.

<sup>13</sup> É o PIB, dividido pela quantidade de habitantes de um país.

<sup>14</sup> Ver: <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/espanha-sai-da-recessao-com-alta-de-0-1-no-pib>. Acesso: 11/01/2014.

<sup>15</sup> Dados disponibilizados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/paisesat/main\\_frameset.php](http://www.ibge.gov.br/paisesat/main_frameset.php). Acesso: 20/05/2013.

A União Europeia (UE), da qual a Espanha faz parte, teve origem com o objetivo de por fim nas frequentes guerras que ocorriam na região e para promover o seu desenvolvimento econômico. Os países fundadores do bloco foram Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos. Em 1958, foi criada a Comunidade Econômica Europeia (CEE) composta pelos países citados, instituindo um “mercado comum”. Desde então, o bloco vem se fortalecendo cada vez mais. Em 1993, é concluído o *Mercado Único* com as “quatro liberdades”: livre circulação de mercadorias, de serviços, de pessoas e de capitais. Em 1990, foi realizado o *Tratado da União Europeia* ou *Tratado de Maastricht*. A partir de 1995, a UE passa a incluir outros países membros. O Euro passa a ser a moeda oficial de muitos europeus, com valor que supera o dólar norte-americano. Hoje é constituída por 28 países que abarcam quase todo o continente europeu<sup>16</sup>.

A *Rede EURYDICE* foi estabelecida como estratégia para reforçar a cooperação e melhorar a compreensão dos sistemas e políticas educacionais, desde sua criação, em 1980. Fornece informações e análises sobre os sistemas de educação e as políticas europeias<sup>17</sup>. Nesse sentido, é relevante reforçar que a UE e, a partir desta, a Rede Eurydice influencia e tem importante papel na proposição de políticas públicas para a região, da qual faz parte a Espanha.

A história dos sistemas educativos da Espanha passou por diversas reformas. Manuel de Puelles Benítez coloca que ocorreram oito reformas educacionais nos últimos 25 anos. Isso se deve, segundo o autor, em alguns casos devido a mudanças na sociedade e necessidade de adequação no sistema de ensino, mas por outro lado, por dificuldades encontradas no cenário político espanhol. Entre estas, cita a dificuldade dos diversos partidos, de diferentes ideologias políticas, de entrar em consenso em relação às leis da educação; e a alternância no poder de governos de posicionamentos políticos divergentes, que modificavam ou não implantavam as políticas vigentes herdadas de governos anteriores. Benítez salienta o prejuízo que tais

---

<sup>16</sup> Para mais informação sobre o tema ver: [http://europa.eu/geninfo/atoz/pt/index\\_1\\_pt.htm](http://europa.eu/geninfo/atoz/pt/index_1_pt.htm). Acesso: 25/11/2013.

<sup>17</sup> Ver: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php). Acesso: 25/11/2013.

divergências trouxeram ao sistema educativo espanhol, pelo não amadurecimento e desenvolvimento de leis, que levaram certo tempo para serem elaboradas e implantadas e que, quando estavam em prontas para entrar em vigor, eram obstruídas por uma nova lei (BENÍTEZ, 2008).

Entre as reformas educacionais, Benítez destaca as três principais e mais significativas na Espanha. A primeira é a reforma liberal de 1857, que implantou a *Ley Moyano*, caracterizando o sistema educativo espanhol como classista, antidemocrático e dualista. A segunda, é a reforma de 1970, com a *Ley General de Educación* (LGE) ou *Ley Villar*, que determina o ensino obrigatório e gratuito de 6 a 14 anos de idade, institui que a formação docente deve ser de nível superior (mas ainda não equivalente ao grau de licenciado<sup>18</sup>) e institui duas vias para o prosseguimento dos estudos após a etapa obrigatória: o ensino profissionalizante ou acadêmico. A última reforma importante, conforme salienta Benítez, é a de 1990, chamada *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). Esta estendeu a escolaridade obrigatória até os 16 anos, propôs melhorar a qualidade com equidade, criou disciplinas optativas e instituiu o ensino por ciclos, com reprovação somente do final de cada etapa (BENÍTEZ, 2008).

Segundo Álvaro Marchesi, *“la LOGSE fue una ley enormemente ambiciosa, ya que acometió al mismo tiempo múltiples transformaciones que eran necesarias para modernizar el sistema educativo.”* (MARCHESI, 2001, p. 58). Esse autor destaca os seis principais objetivos dessa reforma: estender a educação obrigatória até os 16 anos; estabelecer uma estrutura mais adequada às etapas educativas; transformar a formação profissional; melhorar a qualidade do ensino; mudar o currículo; e conseguir uma melhor equidade.

Marchesi (2001, p. 59) destaca, ainda, que *“la nueva etapa de educación secundaria obligatoria, junto con los cambios en la formación profesional, constituían la apuesta más importante de la reforma propuesta”*.

---

<sup>18</sup> No sistema de ensino espanhol, as licenciaturas, engenharias e arquitetura correspondem aos cursos de graduação plena em nível superior, que no Brasil são denominados de bacharelados. Nesse sentido, a licenciatura se caracteriza como uma licença para atuar em uma área específica, e não como no Brasil onde levam esse nome somente os cursos destinados à formação docente. Na Espanha, o *bachillerato* é a denominação do curso de nível médio.

Outra questão prioritária da reforma de 1990 foi melhorar a qualidade do ensino, para isso foram estabelecidos os pontos de mudança mais relevantes:

*La ley dedicó un título específico a aquella y en él se desarrollaron algunos factores más directamente conectados con la calidad de la enseñanza: la cualificación y formación de los profesores, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo. Sin embargo, las propuestas realizadas fueron excesivamente genéricas y fueron concretadas cinco años más tarde, en 1995, en una nueva ley sobre “La Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros”. (MARCHESI, 2001, p. 60).*

A reforma realizada na Espanha em 1990 foi orientada pelos ideais das reformas educativas difundidas nas agendas dos organismos multilaterais, assim como no Brasil e em vários outros países (MARCHESI, 2001). Esses ideais, que já foram explicitados no capítulo anterior, podem ser sintetizados nos seguintes pontos: 1) expansão dos sistemas de ensino e 2) melhoria da qualidade da educação através da descentralização da gestão escolar delegando funções, controle dos resultados através de avaliações de larga escala e criação de quase-mercados educacionais, especialmente no setor público.

A lei de educação vigente atualmente na Espanha é a *Ley Orgánica de la Educación* (LOE), que foi aprovada em 2006. Essa lei institui 55% do currículo básico nacional; passa a oferecer qualificação profissional inicial para alunos que não tenham concluído o Ensino Secundário Obrigatório até os 16 anos; e faz modificações no Ensino Secundário Pós-Obrigatório (*bachillerato*), criando três modalidades: Artes, Ciência e Tecnologia, e Humanidades e Ciências Sociais. O ensino na área artística é ministrado no nível médio – ou seja, no *bachillerato* – e no nível superior profissional ou acadêmico (ESPAÑA, 2006).

Segundo a LOE, os princípios e fins da educação são: a qualidade; a equidade; a igualdade de direitos entre homens, mulheres e pessoas com deficiência; a garantia das liberdades fundamentais; o aprendizado de valores morais e éticos; a educação como aprendizado permanente; a flexibilidade; a valorização dos(as) professores(as) e reconhecimento da importância do seu papel; a valorização do mérito e esforço individual; a autonomia; a participação

da comunidade; o fomento da pesquisa, experimentação e inovação; a avaliação do sistema educacional; a cooperação do Estado e Comunidade autônomas para a implantação da política educativa; o desenvolvimento da auto eficácia e das competências; e, por fim, o exercício da cidadania de forma crítica e ativa (ESPAÑA, 2006).

Atualmente, está em trâmite o *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Esse anteprojeto se baseia largamente nas recomendações dos organismos multilaterais para a melhoria da qualidade e equidade da educação e tem como finalidade reverter os resultados negativos que a Espanha obteve no Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes (PISA)<sup>19</sup>, em 2009, no qual decaiu o desempenho dos estudantes que realizaram a prova. Neste sentido:

*La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país (ESPAÑA, 2013, p.5).*

O anteprojeto deixa bem explícito o objetivo de alcançar a equidade e a qualidade da educação a fim de melhorar o rendimento dos estudantes no PISA e, ao mesmo tempo, promover o crescimento da economia do país, que se encontra em crise (ESPAÑA, 2013).

Essa nova lei também é justificada pelo surgimento de novas exigências para a vida social, econômica e cultural. Segundo Álvaro Marchesi, as mudanças na sociedade vem afetando diretamente a educação na Espanha. *“La globalización, la competencia, la presencia constante de los medios de comunicación audiovisuales, la rapidez y fugacidad de la información, el relativismo y la fragmentación de los valores”* (MARCHESI, 2001, p. 62). O autor destaca que a imigração também é um fator que tem afetado o sistema

---

<sup>19</sup> PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes) é um exame amostral em que participam estudantes de 15 anos dos países membros da OCDE e outros convidados como o Brasil. Esse exame avalia o nível de conhecimento dos estudantes em leitura, matemática e ciências. Ver: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso: 11/10/2013.

de ensino espanhol, principalmente quando há a carência de conhecimento sobre a língua espanhola (MARCHESI, 2001).

Tendo em vista o contexto espanhol de forma geral e sua importância para compreender o sistema educacional, no próximo tópico discorreremos sobre a organização do sistema educativo espanhol, segundo a LOE/2006, lei geral ainda em vigência no decorrer desse estudo. Nesse sentido, será salientado o funcionamento do sistema educacional e as mudanças promovidas por essa lei.

## 2.2 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

A *Ley Orgánica de la Educación* (LOE) que entrou em vigor em 2006, estabeleceu algumas mudanças no sistema de ensino e manteve algumas características da reforma anterior de 1990, a LOGSE. Como já afirmado anteriormente, através dessas reformas empreendidas a Espanha vem procurando melhorar a qualidade da educação em todos os níveis de ensino.

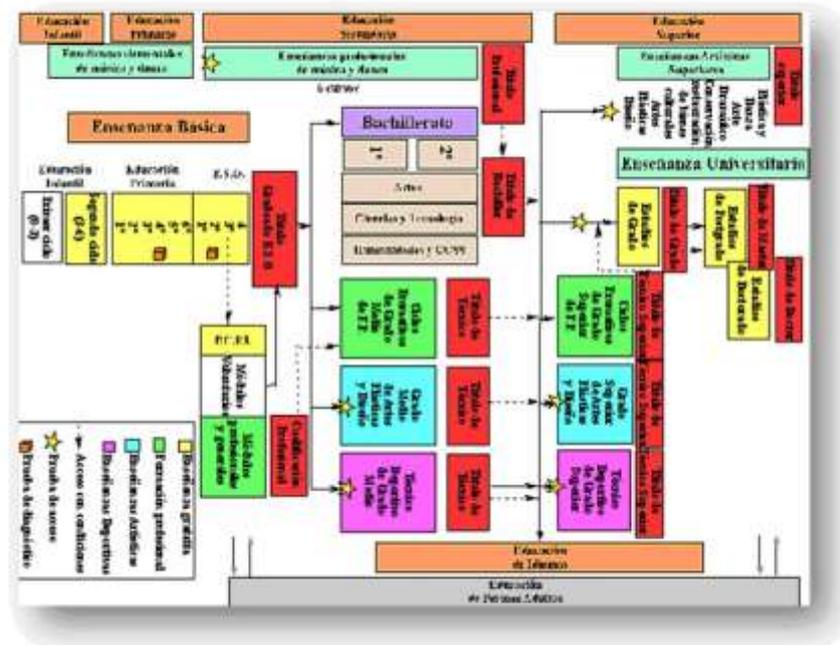
A organização do sistema educativo espanhol tem algumas características em comum com sistema brasileiro e outras bem distintas. O modelo de gestão da educação na Espanha é descentralizado por meio das comunidades autônomas<sup>20</sup>, que são regidas pela Constituição Federal de 1978, mas tem autonomia administrativa. Como no Brasil, não há um sistema educativo nacional, mas uma lei geral de abrangência nacional, no caso espanhol, a LOE.

Os níveis de ensino espanhol estão organizados em: Educação Infantil, de 0 a 5 anos; Educação Básica Obrigatória, de 6 a 16 anos; Educação Secundária não obrigatória (*bachillerato*), de 17 a 18 anos; e Educação Superior.

---

<sup>20</sup> O sistema de governo espanhol é uma monarquia parlamentarista, o poder legislativo é composto por senadores e deputados eleitos por voto direto, já o primeiro ministro é eleito pelo poder legislativo e aprovado pelo Rei (Chefe de Estado), só então pode ser considerado Chefe de Governo. A Espanha organiza-se em comunidades autônomas como poder administrativo descentralizado, que em alguns casos falam e aprendem na escola uma segunda língua, além do espanhol.

A Educação Infantil compreende dois ciclos, o primeiro atende as crianças de 0 a 2 anos e o segundo ciclo para as crianças de 3 a 5 anos. Mas, não é obrigatória.



Niveles educativos em España. Fonte: MEC/España, 2013.

A Educação Básica Obrigatória é subdividida em duas etapas, o Ensino Primário e o Secundário Obrigatório (E.S.O.). O Ensino Primário tem duração de 6 anos, atende a crianças de 6 a 12 anos de idade e é dividido em três ciclos com dois anos de duração cada; o Secundário Obrigatório abrange a idade de 13 a 16 anos, compreendendo 4 anos de duração e sendo dividido em dois ciclos de dois anos. Sendo assim, a etapa obrigatória de ensino corresponde a 10 anos de estudo, na faixa etária de 6 a 16 anos. O aluno que conclui a ESO recebe o diploma de graduado nessa etapa e pode continuar os estudos, se assim o desejar (ESPAÑA, 2006).

A etapa seguinte, chamada de Educação Secundária, oferece duas modalidades: uma acadêmica e outra profissionalizante. A modalidade chamada de Bachillerato é considerada um ensino médio acadêmico que dá acesso ao ensino universitário acadêmico. Tem dois anos de duração e três opções de curso: Artes, Ciências e Tecnologia, Humanidades e Ciências

Sociais. O aluno pode optar, também, pelo Ensino Profissional e seguir para o mercado de trabalho ou ainda participar da seleção para cursar o Ensino Técnico de grau médio em Artes Plásticas e Desenho, Técnico de grau médio em Esportes ou Ensino profissional de Música e Dança. Os alunos que concluíram o Ensino Profissional ou o “Bachillerato” recebem o Título de Técnico ou de “Bachiller”, respectivamente, e podem cursar o ensino técnico superior ou universitário. Também é possível acesso ao ensino superior acadêmico, desde que realizem prova de acesso e cumpram as exigências necessárias para passar de uma modalidade para outra (ESPAÑA, 2006).

No ensino universitário ainda é possível realizar os estudos de pós-graduação: Especialização (Master) e Doutorado. Há ainda Programas de Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização de Imigrantes que ocorrem paralelamente com as etapas descritas acima (ESPAÑA, 2006).

Além disso, Francesc J. Dobon Hernández e José Beltrán Llavador acrescentam que:

*El sistema educativo español es una parte un conjunto formativo más amplio, muchas de cuyas iniciativas no están bien articuladas con el sistema reglado. Es el caso de las enseñanzas de idiomas (Escuelas Oficiales de Idiomas), las enseñanzas musicales (Conservatorios) o la Formación de Personas Adultas (DOBON HERNÁNDEZ; LLAVADOR, 2005, p.3).*

Os autores citados acima ainda ressaltam o caráter dualista que ainda impera no sistema educacional espanhol, apenas atenuado pela reforma de 1990. Isso porque, permanecem dois caminhos a serem percorridos pelos estudantes – um profissional e outro acadêmico, conforme descrito anteriormente.

O governo estabelece um currículo básico equivalente a 65% ou 55% do currículo pleno, que deve ser seguido nas Comunidades Autônomas. O restante do currículo é completado por conteúdos definidos localmente, como por exemplo, o estudo da língua cooficial. (ESPAÑA, 2006).

Como forma de controle curricular e medição da qualidade do ensino a Espanha participa de diversas avaliações em larga escala. No quarto ano do Ensino Primário e no segundo ano da ESO é aplicada uma *Avaliação Geral de Diagnóstico* (EGD). E no decorrer das etapas de ensino há mais sete

avaliações externas, são elas: Estudo Europeu de Competências Linguísticas (EECL), Estudo Internacional de Compreensão e Leitura (PIRLS), Estudo Internacional de Matemáticas e Ciências (TIMSS), Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC), Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadania (ICCS), Avaliação Internacional de Competência Digital (ICILS) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Tais avaliações concentram-se no desempenho, resultante de testes padronizados, deixando em segundo plano o processo de ensino-aprendizagem, ainda que possua uma *Avaliação Diagnóstica*, de caráter mais processual. Trojan destaca que:

A Espanha, talvez porque participe do PISA e de outros sistemas de avaliação de resultados ligados a União Europeia ou porque seja prerrogativa das comunidades autônomas, não dispõe de um programa nacional de avaliação dos estudantes que torne possível comparar os resultados do ensino regionais e/ou locais. Alguns portais da educação de algumas comunidades apresentam dados estatísticos ou algum programa de avaliação próprio (TROJAN, 2011, p.13).

Sendo assim, a Espanha segue a tendência mundial e os tratados internacionais de educar para o desenvolvimento de competências que são avaliadas em provas em larga escala, geralmente, cujos resultados são apresentados de forma classificatória, estabelecendo ranqueamento entre os países.

### **2.3 FORMAÇÃO DOCENTE**

Segundo Trojan (2011), “a formação de professores envolve não apenas questões educacionais, mas políticas, econômicas e sociais”. Sendo assim, as decisões políticas para implantação de currículos ou leis de educação decorrem das demandas econômicas e de financiamento que determinam qual o montante de investimento será destinado à educação; e reivindicações do meio social e cultural, que influem na formação docente.

Toda reforma educacional que é realizada exige um novo modelo de formação docente para que a mudança proposta guie as mudanças para os caminhos desejados e apresente resultados efetivos, conforme salientam Trojan (2011) e Antonio Viñao (2005).

Segundo Viñao (2005), as reformas educacionais, além de exigirem tempo para a efetivação dos resultados, também exigem novas formas de tratar as questões educacionais, entre as quais, a formação docente, seja a inicial ou a continuada.

Marchesi destaca que:

*Los cambios impulsados por la reforma, junto con las nuevas condiciones sociales y culturales, exigen un mayor esfuerzo a los profesores, especialmente a los que imparten la educación secundaria obligatoria. No cabe duda, además, de que la participación y la motivación de los profesores es un requisito necesario para transformar la educación. Por ello, valorar cómo son las condiciones de trabajo de los docentes y sus expectativas es un indicador importante sobre las posibilidades de éxito de la reforma. (MARCHESI, 2001, p. 67).*

Segundo a LOE, a formação docente na Espanha é realizada através de cursos de graduação e pós-graduação. Para a etapa da educação infantil, o professor deve cursar a graduação de Mestre em Educação Infantil e para a Educação Primária, a formação é realizada através da graduação em Mestre em Educação Primária. Já para a Educação Secundária e Superior, o mínimo exigido é a graduação na área de ensino – seja licenciatura, engenharia ou arquitetura – e, após o término da graduação, é exigida a realização de uma especialização em prática de docência por um período de um ano, que é chamado de *Master* (ESPAÑA, 2006).

No decorrer da carreira docente, a LOE/2006 garante uma formação continuada como uma “política pública de formação permanente e gratuita oferecida pelas administrações educativas, Estado e Universidades” com o objetivo de melhor preparar os professores para a atuação profissional (ESPAÑA, 2006).

No entanto, a carreira docente sofre uma desvalorização salarial e de status social. Essa desvalorização tem sido constatada em diversos estudos internacionais realizados por organizações multilaterais. A OCDE (2005) constatou que é necessário criar estratégias para *atrair, desenvolver e reter bons professores*. Isso porque, observou-se que, na Europa como um todo e especificamente na Espanha, a profissão docente está envelhecendo, ou seja,

a profissão não tem atraído jovens e assim parte considerável dos professores em carreira já tem mais de 40 anos de idade ou está preste a se aposentar.

Outro motivo constatado para a falta de atratividade da profissão docente é a falta de professores em áreas determinadas, especialmente informática e tecnologias da informação (49% das escolas), matemática (33%) e tecnologia (33%), além da progressiva diminuição dos salários, quando comparados os anos de 1994 e 2002 (OCDE, 2009).

Esses fatores reforçam a condição de desvalorização da profissão na Europa e indicam problemas relacionados com os efeitos da carga horária de trabalho e *stress*, bem como, ambientes de trabalho precários, que reduzem a satisfação no trabalho e a eficácia da educação; lacunas “qualitativas” de conhecimento e de *know-how* importantes para satisfazer as necessidades das escolas; falta de estrutura adequada para os professores iniciantes; e capacidade limitada dos sistemas para reconhecer o trabalho bem sucedido dos professores (OCDE, 2005).

Segundo Trojan (2011), a atratividade da profissão docente depende muito da combinação ideal das condições de trabalho a ela associados, ou seja, não são somente as questões salariais que irão garantir que a profissão possa atrair e manter bons professores. Ao contrário, há problemáticas muito mais complexas envolvidas. A autora ainda afirma que há elementos essenciais para a garantia de uma educação de qualidade e uma carreira docente atrativa:

A extensão do trabalho, as condições materiais e humanas, as tarefas a serem executadas, o ambiente escolar, a carreira, o estatuto profissional, a segurança no emprego e a formação contínua disponíveis são outros elementos importantes (TROJAN, 2011).

Na Espanha há, como no Brasil, grandes diferenças salariais decorrentes da descentralização administrativa da educação, que transfere para as comunidades autônomas as responsabilidades acerca do processo educacional, cabendo ao Estado o controle através de avaliações em larga escola. Nas Comunidades Autônomas da Cataluña e Castilla y León o salário inicial dos professores de ensino secundário é de 1.135,11 euros (sem adicionais). Esse valor vai aumentando de acordo com o tempo de serviço,

após 12 anos de trabalho, na Cataluña, o salário passa para 2.717,02 euros e em Castilla y León 2.633,37. Os valores salariais se diferenciam muito, no caso dessas duas comunidades autônomas, quando o tempo de serviço alcança 30 anos, sendo que na primeira do valor do salário passa para 11.655,06 euros e na segunda para 7.654,74 euros<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Fonte: STES. Intersindical. Confederación de Sindicatos de Trabajadoras e Trabajadores de la Enseñanza. Ver: <http://www.stes.es/>. Acesso: 11/01/2014.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE ARTE NA ESPANHA

A Espanha realizou e participou de vários estudos em nível regional e nacional sobre o ensino de arte, os quais serão utilizados para analisar a situação da formação docente e do ensino de arte neste país. Entre eles utilizaremos estudos da Eurydice, da UNESCO e um Relatório Nacional sobre a situação do ensino de arte na Espanha. Esse estudo pretende analisar a formação docente para o ensino de arte e o ensino de arte com o objetivo de mapear a situação atual, a fim de indicar maneiras de melhorar sua qualidade.

#### 3.1 O ENSINO DE ARTE NA ESPANHA

Como a Espanha faz parte da União Europeia, participa de uma série de pesquisas no âmbito educacional, através da Rede Eurydice, conforme já mencionado. Uma dessas pesquisas foi realizada em 2009, com o título *Educação Artística e Cultural no Contexto Escolar na Europa* e aborda a importância do ensino de arte, o currículo, a organização, a avaliação e a formação docente para o ensino de arte na Europa. Essa pesquisa é relevante no sentido de possibilitar identificar as tendências em curso para a área na Europa. O estudo coloca que o ensino de arte é imprescindível para a formação de competências culturais e o desenvolvimento da criatividade, destacando que:

O papel da educação artística na formação de competências dos jovens para o século XXI tem sido amplamente reconhecido a nível europeu. A Comissão Europeia propôs uma Agenda Europeia para a Cultura, que foi subscrita pelo Conselho da União Europeia em 2007. Esta Agenda reconhece o valor da educação artística no desenvolvimento da criatividade. Além disso, o quadro estratégico da UE para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação ao longo da próxima década realça claramente a importância de competências essenciais, transversais, incluindo a sensibilidade cultural e a criatividade. (EURYDICE, 2009, p.3).

É necessário ressaltar que o conceito de criatividade utilizado pelos organismos multilaterais está ligado ao conceito de inovação e sua importância emergente na economia, portanto, a uma questão mercadológica e econômica,

mais do que artística ou cultural, conforme descrito na citada pesquisa (EURYDICE, 2009).

Este estudo da rede Eurydice (2009) tem como objetivo investigar o potencial da educação artística para aumentar a criatividade dos jovens para a melhoria da qualidade da educação como um todo. Para tanto, a pesquisa apresenta o estado geral da educação artística e cultural na Europa, abordando as características sobre o ensino de arte em 30 países europeus. Este se justifica através da crescente valorização do ensino de arte por organizações multilaterais como a UNESCO<sup>22</sup>, o que sugere com que sejam empreendidos esforços significativos para a melhoria do ensino de arte, determinando avanços políticos fundamentais para a área.

Em 1999, o então diretor da UNESCO, mobilizou os interessados no tema com o objetivo de atribuir ao ensino de arte um lugar especial na educação de todas as crianças, desde o ensino pré-escolar até ao último ano do ensino secundário (EURYDICE, 2009, p.7). Desde então, vem acontecendo uma série de conferências para abordar o tema e melhorar a qualidade do ensino de arte. Na *Conferência Mundial sobre Educação Artística*, que ocorreu em 2006, foi salientada a importância da disciplina para o enfrentamento dos problemas em escala planetária, sendo a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação elementos imprescindíveis, tanto quanto a ciência e a tecnologia. Por isso, a UNESCO, no *Relatório de Lupwishi Mbuyamba*, reconhece que “a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e tornar a aprendizagem mais acessível e mais eficaz” (UNESCO, 2006).

O estudo realizado também aponta para a questão do currículo escolar em geral e de Artes:

Os projectos de investigação disponíveis confirmam que existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, à escrita e à numeracia. Além disso, entre as artes, determinadas formas artísticas (em especial as artes visuais e a música) tendem a ser privilegiadas em relação a outras (como a arte dramática ou a dança) (UNESCO, 2006 ou EURYDICE, 2009, p.9).

---

<sup>22</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Seu principal objetivo é auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados Membros da UNESCO. Ver: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/>. Acesso: 01/11/2013.

Mas, ao mesmo tempo, observa-se que a situação atual do ensino de arte na Europa relega a disciplina de arte a um conhecimento de menor importância no currículo, colocando a leitura, a matemática e a ciência como mais importantes para o desenvolvimento econômico no mundo atual. As pesquisas realizadas, no entanto, apontam a melhoria do ensino de arte como apoio para a melhoria da qualidade da educação e também para fins econômicos e culturais.

A Rede Eurydice descreve a situação do ensino de arte na UE, sendo que:

Na maioria dos sistemas nacionais, as artes eram obrigatórias no ensino básico e no primeiro ano do ensino secundário. A partir deste ponto, quase universalmente, as artes eram opcionais. Em todos os casos examinados, as artes tinham um estatuto inferior ao da matemática e das ciências. Em alguns países, estavam em curso tentativas de reduzir a oferta em matéria de artes existente nos currículos, em benefício de disciplinas que se entendiam serem mais diretamente relevantes para o sucesso económico ou académico (EURYDICE, 2009).

A oferta obrigatória somente no nível mais elementar de ensino deixa clara a menor importância dada ao ensino de arte na Europa. Além disso, a existência da arte, somente como disciplina optativa, em alguns níveis de ensino ou a diminuição da carga horária obrigatória salienta o quanto o ensino de arte é desvalorizado em relação a outras disciplinas ditas mais importantes no atual cenário social, econômico e cultural. A pesquisa (EURYDICE, 2009) salienta, ainda, que o tempo, geralmente, destinado ao conhecimento artístico no espaço escolar é insuficiente para abordar com profundidade todos os aspectos relativos a essa área de conhecimento e às quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança).

No documento, é notável a ênfase dos objetivos para o ensino de arte, que de forma geral, são: desenvolver competências artísticas, conhecimento e compreensão; participar numa série de formas artísticas; aumentar a compreensão cultural; partilhar experiências artísticas; e permitir aos alunos tornarem-se consumidores de arte e que possam intervir nesse domínio. Entretanto, são pretendidos também resultados pessoais, sociais e culturais, como, confiança e autoestima, expressão individual, capacidade para trabalho

em equipe, compreensão intercultural e participação cultural. Observada a amplitude dos objetivos destacados no estudo é lançada uma dúvida quanto à capacidade do currículo artístico alcançá-los na sua plenitude, frente à condição inferior no currículo escolar e o tempo reduzido dedicado ao aprendizado artístico (EURYDICE, 2009, p. 9 e 10).

A Espanha também vem desenvolvendo estudos para o monitoramento do ensino de arte, assim como a União Europeia e os organismos multilaterais. Esse monitoramento, registrado através de um documento que aborda a situação do ensino de arte na Espanha, foi elaborado seguindo a exigência do Real Decreto 365/2007, de 16 de março, o qual regula o Conselho Superior de Educação Artística através do artigo 4: *“aprobar y hacer público un informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas”* (ESPAÑA, 2009-2010, p.7). É necessário reconhecer que um documento que aponte o estado do ensino de arte é um ganho efetivo, no sentido de propiciar uma reflexão sobre a realidade encontrada e possíveis alterações importantes a serem realizadas.

Outro ganho foi a criação, em 2007, do *Consejo Superior de Educación Artística*, que monitora o ensino de arte na Espanha, desde o nível básico até o superior. As funções do Conselho citado acima são:

- a) Elaborar propuestas al Ministerio de Educación en relación con la enseñanza, la investigación, la información y la proyección social de las enseñanzas artísticas, así como con la promoción de los profesionales relacionados con ellas.
- b) Informar, con carácter preceptivo, las normas que definan la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores, su evaluación y la regulación de las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores.
- c) Informar cuantas otras disposiciones someta a su consideración el Ministerio de Educación.
- d) Emitir informes, por propia iniciativa o a petición del Ministerio de Educación y prestar su asesoramiento en materias relacionadas con las enseñanzas artísticas.
- e) Aprobar y hacer público un informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas.
- f) Cuantas otras funciones le pudieran ser encomendadas por la normativa de desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (ESPAÑA, 2009-2012, p.12)

No *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas* de 2009-2010 elaborado pelo Conselho Superior de Educação

Artística, são reconhecidos avanços no ensino de arte após a implantação da LOE<sup>23</sup> em 2006.

Las enseñanzas artísticas han recorrido un largo camino hasta llegar a lo que hoy son. Desde la implantación de la Ley Orgánica de Educación, el Ministerio de Educación ha impulsado la reforma de las Enseñanzas Artísticas. Se ha llevado a cabo la renovación de las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, actualizando sus planes de estudio con nuevas especialidades y flexibilizando su estructura de manera que se puedan cursar simultáneamente con la Educación Secundaria (ESPAÑA, 2009-2010, p.5).

Nesse contexto, foi estabelecido um novo desenho do currículo de cursos profissionais, de *bachillerato* e superiores para o ensino de Música, Dança, Conservação e Restauro de Bens Culturais, Desenho e Artes Plásticas, que culminou em 2010 com o estabelecimento de um conteúdo básico para esses cursos (ESPAÑA, 2009-2010, p.7). Além do Informe (ESPAÑA, 2009-2010, p.70), Maria Isabel Merodio de la Colina (2010) também salienta os resultados positivos da criação do *bachillerato* em Artes.

No *bachillerato* os conteúdos:

... se organizan en *materias comunes* a todos los Bachilleratos, *materias propias de la modalidad* y *materias optativas*. Siendo las materias propias de la modalidad de Artes (Artes Plásticas): Dibujo Artístico I y II, Dibujo Técnico, Volumen, Historia del Arte, Técnicas de expresión Gráfico-Plástica, Imagen y Fundamentos de Diseño, pudiendo configurar con ellas tres itinerarios, el que lleva a las Artes Plásticas, el que se enfoca a las futuras carreras relacionadas con el Diseño y el de Imagen, elegido por los interesados en este tema y en Ciencias de la Información. En los Bachilleratos de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y de Humanidades y Ciencias Sociales no se contemplaba la Enseñanza Artística. Solamente en el Bachillerato Técnico se establecía una asignatura de Dibujo Técnico, para nada referido al Arte (COLINA, 2010).

Contudo, o Informe realizado pelo Conselho Superior de Educação Artística deixa uma lacuna, sendo que praticamente não expõe a situação do ensino da arte na educação primária e secundária, somente argumenta sobre a importância de conciliar o estudo primário e secundário com os estudos artísticos ao integrar os centros de Educação Artística de Música e Dança.

Colina salienta que a mudança na nomenclatura das disciplinas ligadas a arte trouxe benefícios.

---

<sup>23</sup> Lei Orgânica de Educação: A estrutura da LOE foi abordada no capítulo anterior.

A partir de la L.O.G.S.E. las enseñanzas artístico-plásticas propias de las denominadas **Educación Infantil** y **Educación Primaria** se encuadran en el área de *Educación Artística*. Con ello se mejoró el nombre, ya que la antigua denominación *Expresión Plástica* tenía un ámbito más reducido y prescindía de la parte artística. En **Educación Secundaria Obligatoria**, en cambio, se encuadraron en el área de conocimiento denominada *Expresión Visual y Plástica*, posiblemente en un intento de incluir las artes no tradicionales (COLINA, 2010).

Segundo Colina (2010, grifos no original), a LOE mantém relações entre os fins da educação com a educação artística: “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, **humanísticos**, históricos y **artísticos**, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte”.

Na Educação Infantil não se inclui a educação artística, mas se estabelece que esta etapa deve desenvolver habilidades comunicativas em diferentes linguagens e formas de expressão, conforme salienta Colina (2010). No entanto, não é especificado mais nada sobre o ensino de arte nessa etapa.

Na Educação Primária, a LOE (2006), estabelece a Área de Educação Artística e especifica como critério pedagógico que, sem prejudicar o tratamento específico em algumas áreas, a compreensão de texto, a expressão oral e escrita, a comunicação audiovisual, as tecnologias da informação e comunicação e a educação de valores devem ser trabalhadas em todas as áreas (COLINA, 2010). Colina levanta questões interessantes sobre o ensino de arte nesta etapa:

¿Quiere esto decir que se potencia solamente la comunicación relacionada con los medios audiovisuales o se amplía a otros tipos de comunicación? ¿Se entienden las obras plásticas como lenguaje? ¿Se prescinde de la parte *artística*? Parece que no, dado que entre las competencias básicas establecidas posteriormente, se incluye “**Competencia cultural y artística**”, aunque en el Real Decreto no se especifica su alcance ni su nivel (COLINA, 2010, grifos no original).

Ou seja, segundo Colina, essas disposições da LOE não estabelecem uma articulação adequada com o ensino de arte e as competências culturais e artísticas, e não especifica seu alcance nem seu nível, deixando a cargo das administrações escolares das comunidades autônomas.

Segundo Colina, na educação secundária as disciplinas artísticas vêm cedendo lugar a disciplinas optativas em geral, e isso vem fazendo com que o ensino de arte perca espaço no currículo dessa etapa de ensino.

Con la LOE hay tres asignaturas (**Educación Plástica y Visual**, Música y Tecnologías) que sufren, en la mayor parte de las autonomías, un gran recorte para ceder tiempo a las asignaturas optativas obligatorias del 4º curso, así como para potenciar Lengua Castellana y Literatura o Matemáticas y Lenguas Extranjeras, según de qué autonomía se trate. (COLINA, 2010).

Paralelamente, os centros de ensino de artes na Espanha são instituições que ofertam o ensino formal e informal. O ensino de arte informal e não obrigatório geralmente é dividido em três ciclos: o elementar, o profissional e o superior. O primeiro caracteriza-se pelo ensino das características básicas da linguagem artística abordada. O segundo prepara para a atuação profissional no mercado de trabalho e o terceiro é uma formação de nível acadêmico, voltada à produção científica. Os cursos ofertados são: Dança, Música, Artes Dramáticas, Artes Plásticas e Desenho e Conservação e Restauro (ESPAÑA, 2009-2010).

Somente os de Dança e Música são ofertados no nível elementar, profissional e superior; o curso de Artes Plásticas e Desenho é ofertado somente no nível profissional, no nível médio e superior; e no curso superior acadêmico há dois cursos, um de Artes Plásticas e outro de Desenho. O curso de Conservação e restauro só é ofertado no nível superior acadêmico (ESPAÑA, 2009-2010).

A implantação dos centros de ensino de artes é parte da política educacional da Espanha implantada a partir da *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990 (ESPAÑA, 2009-2010, p. 36). De fato, pode ser avaliado como um ganho para o desenvolvimento desses conhecimentos, no campo artístico e cultural, mas surgiu como um espaço fora do ambiente escolar para suprir as necessidades que não poderiam ser atendidas neste.

Há também os *Centros Superiores de Ensino de Artes*. No nível superior, a graduação deve alcançar de 180 a 240 créditos, o máster deve obter de 60 a 120 créditos, e o doutorado tem duração de três a quatro anos.

Estos modelos, denominados “estructura típica de Bolonia”, son de vital importancia para establecer nexos comunes entre los sistemas de educación superior sobre la carga de trabajo y duración de la mayoría de los programas en los niveles de Grado y Master. (ESPAÑA, 2009-2010, p.23)

Segundo o Informe (ESPAÑA, 2009-2010, p.25), buscou-se a composição do *Espaço Europeu de Educação Superior*, com o objetivo de criar bases comuns para os diferentes países europeus e facilitar a mobilidade acadêmica. Sendo assim, foi necessário o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a situação desta etapa do ensino nos países europeus e a criação de ferramentas que pudessem gerar certa uniformidade nos sistemas de ensino superior dos diversos países europeus.

Também foi criado o *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) para facilitar a acumulação e a transferência de créditos em caso de intercâmbio do estudante. No entanto, 31 países europeus não utilizam a ferramenta efetivamente, Mas a Espanha, junto com Bélgica, Islândia, Letônia, e Suécia o utilizam efetivamente. Outra ferramenta importante no espaço europeu é o *Suplemento Europeu para o Título*, que tem como objetivo aumentar a transparência da educação adquirida com a intenção de facilitar o acesso ao emprego e o reconhecimento acadêmico de estudos, melhorando a compreensão dos conhecimentos, habilidades e competências adquiridas pelos alunos (ESPAÑA, 2009-2010).

Há outras ferramentas que são utilizadas no ensino superior na Europa, no entanto, o objetivo aqui é apenas ilustrar a importância de haver mecanismos de unificação, ferramentas no ensino superior para melhorar o diálogo na União Europeia como um todo.

A situação da educação artística no ensino superior nos países considerados latinos da Europa, entre eles a Espanha é de que:

[...] los centros de enseñanza se encuentran fuera del sistema universitario; disponen de un marco normativo específico para las diferentes enseñanzas artísticas; sus títulos tienen rango equivalente al de los estudios universitarios; y la titularidad de los centros, en unos casos compete a las Administraciones públicas y en otros pocos a empresas o fundaciones privadas reconocidas de las que depende su gestión (ESPAÑA, 2009-2010, p.22).

Sobre a avaliação da competência cultural e artística, o Informe estabelece que deva ser obedecida a recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências para a aprendizagem permanente. Estes órgãos consideram esta uma competência interdisciplinar, que deve estar presente em todas as matérias da escola e que resulta imprescindível quando se trata da competência comunicativa. Defende, ainda, que esta competência não pode ser tratada de forma distinta das demais e que compete as Administrações equiparar todas as competências em nível de igualdade e realizar avaliações diagnósticas a esse respeito (ESPAÑA, 2009-2010, p.70).

Na realização de uma análise do relatório utilizado, é perceptível que houve avanços no ensino de arte na Espanha, principalmente no que se refere a criação e funcionamento dos *Centros de Educação Artística*, no sentido de propiciar a uma maior parcela da população o acesso ao conhecimento artístico e cultural. No entanto, ainda fica uma lacuna referente ao ensino primário e secundário, que praticamente não é abordado no informe, sendo que somente demonstra a intenção de promover o ensino artístico e cultural como uma opção para além da escola e não como uma política educacional arraigada no interior da escola.

Outra análise que podemos realizar é referente às linguagens artísticas que são ofertadas. Pois, no nível elementar só há centros de dança e música, deixando de lado as outras linguagens artísticas que são tão importantes quanto estas e que desenvolvem outros aprendizados muito relevantes na formação artística e cultural. Em última análise, não é necessário agregar à formação artística questões alheias ao seu âmbito, como por exemplo, a economia ou outras disciplinas escolares. Essa formação por si só proporciona uma formação humana específica, independente de outras questões e subordinar essa formação a outras disciplinas não irá melhorar a situação do ensino de arte. Pelo contrário, pode até piorar, vista que, como qualquer outro conhecimento, se não há o domínio de tal conhecimento, seu ensino fica comprometido.

A partir dos estudos elaborados e das análises realizadas, podemos notar que o *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad*

*educativa*<sup>24</sup> que deixa a cargo das administrações educativas a escolha da disciplina que ofertará para o ensino primário, sendo ela Educação Artística ou Segunda Língua Estrangeira, tirando portanto a obrigatoriedade de oferta do ensino de arte para a educação primária, é um retrocesso em matéria de oferta de educação artística e cultural, conforme é observado abaixo:

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

1º) Educación Artística

2º) Segunda Lengua Extranjera (ESPAÑA, 2013, p.15).

Isso se mantém no ensino secundário obrigatório, pois fica a critério das administrações escolares a escolha da disciplina que poderá ou irá ofertar de acordo com o quadro de professores ou encaminhamento metodológico que adota. Essa lei, se aprovada, irá agravar a situação do ensino de arte, considerando que diminuirá a exigência da oferta de disciplinas ligadas ao desenvolvimento do conhecimento artístico.

O anteprojeto para o *Bachillerato* propõe que este seja dividido em quatro cursos, são eles: Ciências, Humanidades, Ciências Sociais e Artes. Nessa etapa são introduzidas no currículo do curso médio as disciplinas próprias de cada área de conhecimento, o que pode proporcionar um aprofundamento no conhecimento relativo a cada área, incluindo a artística (ESPAÑA, 2013). Nesse caso, percebe-se que a ênfase na área se propõe apenas para aqueles que deverão seguir estudos superiores de nível universitário.

A partir do panorama traçado, no próximo tópico será abordada a formação docente para o ensino de arte, a fim de identificar, no cenário espanhol, quais são as especificidades e o que há de comum com o Brasil e entre a formação docente em geral e a específica para a área artística.

---

<sup>24</sup> O Anteprojeto de lei foi aprovado em 10 de dezembro de 2013, pouco antes da conclusão desta pesquisa, por isso esta nova lei da educação não foi abordada com maior atenção. Para mais informações ver: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>. Acesso: 16/12/2013.

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE

A formação docente na Europa foi abordada no estudo elaborado pela Eurydice (2009): *Educação Artística e Cultural nas Escolas na Europa*. Para a Rede Eurydice os professores de arte desempenham um papel importantíssimo na formação criativa dos alunos e por isso destacam a relevância de uma boa formação para esses profissionais.

A pesquisa que a Eurydice realizou na Europa aponta que grande parte dos professores de arte é generalista, ou seja, tem sua formação na área educacional mais geral e em algumas disciplinas da área artística, especialmente para o ensino primário. No ensino secundário, há mais professores especialistas, ou seja, com formação na área artística e, em todos os níveis há alguns países em que a música é ensinada por professores especializados na área musical. Como na Espanha, onde embora a regra consista em ter professores generalistas para ensinar as artes (arte dramática, artes visuais e dança), a música é ensinada por professores de música especializados (EURYDICE, 2009, p. 63). Em quase todos os países, são os professores especializados que ensinam as disciplinas artísticas no ensino secundário obrigatório (EURYDICE, 2009, p. 65). Em síntese:

A formação de professores de artes, à semelhança da de outros docentes, pode ser analisada em duas fases: formação inicial de professores (ou seja, formação antes de adquirir o estatuto de professor) e desenvolvimento profissional e contínuo. Durante a **fase inicial**, os candidatos a professores de artes recebem formação em diferentes disciplinas artísticas; ou, no caso dos professores especializados, recebem formação e qualificação em uma ou duas áreas curriculares específicas. Além disso, na maioria dos casos, os candidatos a professores de artes também recebem formação profissional de professores (EURYDICE, 2009, p.66, grifos no original).

A formação docente para o ensino de arte na Espanha acontece segundo o mesmo modelo das outras disciplinas do currículo escolar. No ensino infantil e primário os professores não tem formação específica em arte, são formados Mestres em Educação Infantil e Mestres em Educação Primária, respectivamente, portanto tem uma formação generalista. Para lecionar no ensino secundário obrigatório e pós-obrigatório, a formação docente ocorre em

cursos de graduação de nível superior. Somente após a conclusão da graduação, os profissionais que desejem seguir carreira docente deverão realizar um *Máster de Formación del Profesorado*, equivalente a uma especialização no Brasil. Após essa formação, o profissional é considerado apto para lecionar no ensino público ou privado, conforme abordado no capítulo anterior (ESPAÑA, 2006).

Na Europa, a formação docente para o ensino de arte varia, nos diferentes países. Há países em que a formação em arte e docência é integrada; já, em outros essa formação é sequencial, ou seja, o estudante realiza a formação artística e depois a docente. Na Espanha, enquanto os professores de música especializados, que ensinam no nível primário, são formados em escolas de formação de professores, a formação de professores no ensino secundário segue o modelo sequencial (EURYDICE, 2009, p.67). Ou seja:

Os professores de artes generalistas, que leccionam predominantemente no ensino primário, recebem normalmente formação em mais do que uma **disciplina artística**. Na maior parte dos países, ou existe um programa nacional para a formação de professores generalistas ou todas as instituições proporcionam formação semelhante (EURYDICE, 2009, p.67, grifos no original).

Segundo esse estudo, na Espanha as artes visuais e a música devem integrar, obrigatoriamente, o currículo de formação de professores generalistas. Já as disciplinas de artes cênicas e dança não estão no currículo obrigatório, mas integram outras disciplinas do currículo. Na formação dos professores especialistas, as competências artísticas são mais valorizadas que as pedagógicas, como é o caso do modelo espanhol.

No caso dos professores especialistas, **demonstrar competências** numa determinada disciplina artística é habitualmente um requisito em todos os potenciais modelos de formação. Contudo, as competências artísticas, por norma, merecem maior realce no modelo sequencial (EURYDICE, 2009, p. 69, grifos no original).

Na Espanha, os cursos superiores da área artística oferecem cursos na área artística com formação bem específica (exemplos: Graduação em Desenho, Fotografia Artística, Artes Aplicada à Madeira etc). Alguns são mais

ligados ao desenvolvimento profissional e outros aos estudos acadêmicos<sup>25</sup>. Como cada centro de formação superior tem certa autonomia para elaborar os currículos, apesar de manter uma unidade, eles diferem em alguns quesitos. Assim, os centros escolhem os cursos que serão ofertados segundo seu quadro docente, conforme podemos perceber expresso na LOE (2006) e nos sites dos centros de ensino de arte<sup>26</sup>.

Após graduar-se em um curso superior na área de artes, ou seja, se tornar um *artista profesional*, o espanhol que deseje seguir carreira docente deverá cursar o *Máster de Formación del Profesorado*, que é oferecido por universidades e faculdades na Espanha. No entanto, o jornalista J. A. Aunió, na matéria de 4 de outubro de 2010, para o Jornal *El País*<sup>27</sup>, explana sobre a fragilidade da formação docente inicial na Espanha. Segundo ele, há muitas desigualdades na formação docente, pois o curso de *Máster de Formación de Profesores*, que está sendo ofertado atualmente, permite, nessa modalidade, cursos de 192 a 900 horas. Além disso, o valor cobrado pela matrícula no curso pode variar de 875 a 10.000 euros, o que revela uma disparidade exacerbada. Isso ocorre porque a LOE não estabelece um número de horas mínimas para o *máster* de formação de professores, conforme podemos ver abaixo:

Artículo 100. Formación inicial.

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.
2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.
3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la

<sup>25</sup> No Brasil a formação artística de nível superior é mais geral, os cursos são geralmente nomeados de Artes Visuais, Dança, Artes Cênicas e Música, sendo que em cada curso o estudante estudará uma linguagem artística e se desejar um maior aprofundamento, por exemplo, em gravura, que é uma das linguagens artísticas em Artes Visuais, poderá fazer uma especialização na área.

<sup>26</sup> Ver: <http://www.escuelasdearte.es/centros/castillaleon.htm>. Acesso: 08/12/2013.

<sup>27</sup> Ver: [http://elpais.com/diario/2010/10/04/educacion/1286143202\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/10/04/educacion/1286143202_850215.html). Acesso: 08/12/2013.

formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.

4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica (ESPAÑA, 2006, p. 17184).

Assim, a formação docente na área artística também pode ficar comprometida no âmbito pedagógico, devido às desigualdades encontradas entre os centros de ensino superior que ofertam o curso de *máster* em formação de professores.

Na Europa a formação profissional de professores deve abranger alguns conhecimentos básicos, como:

[...] desenvolvimento artístico das crianças, conteúdos do currículo artístico, pedagogia das artes, história da arte, o desenvolvimento pessoal de competências artísticas do candidato a professor e, avaliação dos alunos (este último elemento apenas no caso dos professores de artes especializados) (EURYDICE, 2009, p. 69).

Segundo a pesquisa estudada, embora em alguns países sejam obrigatórias todas as disciplinas citadas, isso não é garantia de uma formação inicial de qualidade, pois em alguns casos esta ocorre de forma genérica e superficial. Como é o caso da Espanha, que apesar de garantir a obrigatoriedade de quatro das cinco disciplinas citadas, acaba oferecendo uma formação muito desigual aos professores devido a não exigência de uma carga horária mínima. Isso porque, não pode haver uma boa formação de professores em um curso de apenas 192 horas letivas<sup>28</sup>.

A formação continuada dos professores de arte não tem um programa específico na maioria dos países Europeus. Segundo a Eurydice,

Muitos defendem que o **desenvolvimento profissional contínuo** (DPC) dos professores de artes requer especial atenção, visto que professores mais experientes podem ter um grande impacto na mudança das práticas de ensino e na qualidade da educação artística nas escolas. O DPC é um dever profissional dos professores na

---

<sup>28</sup> No Brasil o curso de formação de professores é integrado à graduação. Na graduação de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná o total de horas letivas para a formação docente no decorrer do curso de graduação é de 835 horas. Sendo 210 horas somente no primeiro ano do curso, o que é mais do que todo um curso de 192 horas que possa haver na Espanha.

maioria dos países europeus (28). Contudo, a participação dos professores de artes em programas de DPC não é, na maioria dos casos, regulamentada separadamente. Ao invés, os regulamentos gerais em matéria de DPC aplicam-se normalmente aos professores de artes como a todos os outros (EURYDICE, 2009, p. 72, grifos no original).

Na Espanha a formação continuada ou permanente aparece no artigo 102 da LOE com as seguintes disposições: *“la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”* (ESPAÑA, 2006). Assim, como também salienta a Eurydice a formação é um dever do professor, mas também um direito e fica sob responsabilidade das administrações educativas das Comunidades Autônomas e dos centros educativos. Segundo o artigo 103 desta mesma lei, é responsabilidade das administrações educativas realizar o planejamento destas atividades, de ofertá-las a todos os professores de centros escolares públicos de forma diversificada e gratuita e, ainda, estabelecer medidas que favoreçam a participação dos professores na formação permanente. No entanto, o Ministério da Educação e Ciência também poderá oferecer programas de formação permanente dirigidos a professores de todas as disciplinas. Portanto, a Espanha segue a tendência europeia e não garante uma formação continuada mais específica aos professores de arte.

Na Espanha, além dos professores de arte do ensino obrigatório há também muitos professores que atuam nos Centros de Educação Artística, que oferecem cursos de nível elementar, *bachillerato* na modalidade artes, cursos profissionais e superiores, dependendo da especialidade do centro. O número de professores que lecionam nas Escolas de Arte e nos Centros Superiores de Artes Plásticas e Desenho e Conservação e restauro é de 3.875 docentes. O número de professores de música é de 12.306 docentes. O número de professores de dança é de 1.097. E, por último, o número de professores de Artes Cênicas é de 536 docentes. No total são 17.814 professores de arte que lecionam nas Escolas de Artes ou nos Centros Superiores de Educação Artística (ESPAÑA, 2009-2010, p.36).

Esses números demonstram que o ensino de música tem maior número de professores que todos os demais. Sendo assim, é uma área que vem sendo privilegiada frente às demais.

Geralmente, artistas profissionais não participam da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, salvo algumas exceções, conforme saliente a Rede Eurydice:

A **participação de artistas profissionais na formação inicial** de professores de artes implica geralmente a realização de *workshops* e de seminários ou a presença de artistas profissionais em projectos artísticos. Na maioria dos países, não existem programas centrais que facilitem a participação de artistas profissionais na formação de professores, mas as instituições de ensino superior podem optar por convidá-los autonomamente. (EURYDICE, 2009, p.73).

Na Espanha, os artistas profissionais podem participar na formação de candidatos a professores. Mas, como não há programas específicos para a formação continuada de professores de arte, essa participação fica um pouco restrita ao interesse das Administrações escolares ou dos Centros de Educação Artística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de globalização contemporâneo foi decisivo em todas as mudanças que ocorreram no âmbito do Estado, da educação e da sociedade como um todo. Este se radicalizou devido à necessidade de reestruturação do sistema produtivo capitalista e envolveu não só a área econômica, mas também, as relações políticas, sociais e culturais.

No Estado e na educação, essas modificações causaram reformas que trouxeram para o setor público, lógicas e mecanismos próprios do âmbito privado. No entanto, tais reformas foram incapazes de solucionar o problema da baixa qualidade educacional, o que levou a uma série de reuniões, fóruns e congressos nos quais Estados e organismos multilaterais discutiram possíveis soluções para a questão. Estes últimos estabeleceram acordos, metas e agendas que os Estados Nacionais deveriam assumir como compromisso no âmbito educacional. Especialmente na década de 1990, os Estados receberam financiamento de agências multilaterais – como o Banco Mundial – para melhorar a qualidade do ensino através da implantação de políticas e cumprimentos das agendas e metas estabelecidas. Assim, tais organismos influenciaram os rumos das políticas educacionais internas e externas aos Estados.

O mesmo ocorre na Espanha, que assumiu o compromisso de adequar o sistema educacional às agendas internacionais, como forma de adaptação às novas exigências do cenário mundial. Para responder a essas agendas, a Espanha realizou diversas reformas no sistema educacional. As mais relevantes e que empreenderam maiores transformações na educação espanhola foram: a *Ley General de Educación* (LGE) de 1970, a *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990, e a *Ley Orgánica de la Educación* (LOE) de 2006. E, recentemente foi aprovada a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE)<sup>29</sup> de 10 de dezembro de 2013.

---

<sup>29</sup> Ver: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>.

Acesso: 16/12/2013.

A LOGSE foi implantada na década de 1970. Durante sua vigência, foram criados e colocados em funcionamento os Centros de Educação Artística, que propiciam a uma maior parcela da população o acesso ao conhecimento artístico e cultural para além da escola, o que podemos caracterizar como um avanço no ensino de arte. No entanto, não há políticas que propiciem um avanço no desenvolvimento artístico e cultural no interior da escola, o que pode ser agravado pela LOMCE, lei recém-aprovada que prevê um currículo mais flexível, possibilitando que a escola escolha se vai ofertar as disciplinas artísticas.

No âmbito da LOE (2006) verifica-se que na Educação Infantil não se inclui a educação artística, mas fica estabelecido que o ensino nessa etapa deve desenvolver habilidades comunicativas em diferentes linguagens e formas de expressão, sem especificar nenhuma área do conhecimento. A partir da Educação Primária fica estabelecido que o ensino da educação artística deve ser ofertado no espaço escolar.

Outra questão que podemos apontar é referente ao estudo das linguagens artísticas que são ofertadas, pois no nível elementar só há centros de dança e música, deixando de lado as outras linguagens artísticas, que são tão importantes quanto estas e que desenvolvem outros aprendizados muito relevantes na formação artística e cultural.

Em última análise, a formação artística permanece subordinada a questões alheias ao âmbito artístico, como por exemplo, a economia ou outras disciplinas escolares. O ensino da arte tem uma finalidade específica que, por si só, proporciona uma formação humana mais plena e ampla. Limitar esse ensino às possibilidades de interdisciplinaridade não irá melhorar a situação do ensino de arte, pelo contrário pode prejudicar, vista que, como qualquer outro conhecimento, se não há o domínio do conhecimento próprio da área o seu ensino fica comprometido.

A LOMCE foi elaborada com o objetivo de resolver o problema da baixa qualidade de ensino, constatada através da queda no desempenho dos estudantes espanhóis no PISA. A Espanha participa do PISA e utiliza essa avaliação como referência para medição da qualidade de educação, assim

como outras avaliações realizadas pela UE, pois não há consolidado um sistema nacional de avaliação, como no Brasil.

A nova lei da educação – LOMCE – pretende flexibilizar o currículo escolar, diminuindo ainda mais a presença do ensino da arte na escola básica. Para tanto, deixa a cargo das administrações educativas a escolha da disciplina que ofertará, segundo o quadro de professores ou encaminhamento metodológico que adota para o ensino primário e ensino secundário obrigatório. Portanto, elimina a obrigatoriedade de oferta do ensino de arte para a educação básica. Essa lei, se confirmada e implantada, agrava a situação do ensino de arte, considerando que diminuirá a exigência da oferta de disciplinas ligadas ao desenvolvimento do conhecimento artístico, o que é um retrocesso em matéria de oferta de educação artística e cultural.

A formação docente na Espanha é generalista para a Educação Infantil e Primária, pois os candidatos a professor frequentam um curso de Mestre em Educação Infantil e de Mestre em Educação Primária, respectivamente, que dá uma formação geral abordando a docência e as artes, entre outros conhecimentos. Isso faz com que o professor dessa etapa não tenha um conhecimento aprofundado na área artística o que pode afetar a qualidade do ensino desta modalidade.

Na Educação Secundária a formação de professores ocorre de maneira sequencial, ou seja, o profissional primeiro deve cursar uma graduação, seja licenciatura, arquitetura ou engenharia e depois realizar o Máster de Formação de Professores. Nessa modalidade, as competências artísticas são mais valorizadas do que as didáticas, o que faz com que haja uma inversão de valores, pois na etapa anterior (Educação Infantil e Primária) os saberes docentes eram mais valorizados. Nesse caso, seria interessante, em todos os níveis de ensino, uma formação que buscasse um maior equilíbrio entre as competências artísticas e docentes, pois ambas são de extrema importância para a formação de professores e nenhuma delas deveria ser negligenciada.

Além disso, a LOE não especifica uma carga horária mínima para o Máster de Formação de Professores, o que faz com que ocorra uma disparidade na formação docente, pois há cursos com 192 horas e outros com

900 horas, o que acarreta uma formação muito desigual e pode formar um profissional despreparado para os enfrentamentos da realidade escolar.

A formação continuada ou permanente na Espanha é um direito reconhecido em lei, como obrigação dos professores e responsabilidade dos centros ou das administrações educativas. Nesse sentido, o poder central se ausenta da obrigação de fornecer a formação permanente, apesar de poder fazê-lo em alguns momentos, quando julgar necessário. No entanto, não há nenhum programa especial para a formação continuada dos professores de arte, ou seja, esses programas são na maioria das vezes gerais e não abordam o conhecimento artístico mais específico.

Sendo assim, a formação de professores na Espanha passou por uma reforma que pretendeu promover uma melhor qualidade na formação docente, mas ainda deixou “brechas” para que haja desigualdades. E ainda, não oferece um currículo de formação do professor de arte mais equilibrado, no que se refere ao conhecimento pedagógico e artístico.

No entanto, para conclusões mais categóricas seria necessária uma pesquisa mais aprofundada sobre a realidade espanhola, o que a pesquisa documental não é capaz de oferecer. Além disso, seria necessário mais tempo para análise de outros textos científicos e legais, que excedem os limites de espaço e tempo disponíveis para a produção desse trabalho, não permitindo maiores aprofundamentos nessas questões.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** In: Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, Agosto/2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302001000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000200003). Acesso: 22/07/2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Ed., 2008.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la Educación:** Estudio Sectorial del Banco Mundial. Mayo/1995. Disponível em: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/00160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/00160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf). Acesso: 27/10/2013.

BARREDA, José María Benavente. **Mitos de la Reforma Educativa de los noventa en España.** In: Revista Ibero-Americana de Educação, n. 27, setembro–dezembro, 2001. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie27a04.htm>. Acesso: 27/10/2013.

BARROSO, João. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso: 22/07/2013.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Disponível em: [http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq\\_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf](http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf) . Acesso em: 09/01/2014.

BENÍTEZ, Manuel de Puelles. **Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años.** CEE Participación Educativa, p. 7-15, 2008. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n7-puelles-benitez.pdf>. Acesso: 25/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Ocho leyes orgánicas de educación em 25 años.** Cuadernos de Pedagogía, n 340, p. 12-14. 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~fjirios/pce12/media/4-1-OchoLeyesPuelles.pdf>. Acesso: 25/10/2013.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade.** Trad.: Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 7 – 28, nov 2001. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf). Acesso em: 21/10/2013.

CANCIAN, Renato. **Estado do bem-estar social: história do wellare state.** UOL. Educação Pesquisa Escolar Sociologia & Comunicação, 29/05/2007. Disponível: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>. Acesso: 09/01/2014.

COLINA, Maria Isabel Merodio de la. **Historia y situación de la educación artística en la España del año 2009.** Dezembro de 2010. Disponível em: <http://educacionartisticaenespania.blogspot.com.br/2010/12/historia-y-situacion-de-la-educacion.html>. Acesso: 12/12/2013.

CORSI, Francisco Luiz. **Crise do capitalismo e reestruturação da economia mundial.** As estratégias de desenvolvimento na América Latina. Disponível em: <http://www.iseq.utl.pt/aphes30/docs/progdocs/Francisco%20Luiz%20Corsi.pdf>. Acesso: 06/11/2013.

COSTA, MÁRCIO (entrevistado). **Lógica de quase-mercado.** UOL, Revista Educação, agosto de 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/153/artigo234697-1.asp>, Acesso: 09/01/2014.

DALE, Roger. **Globalização e Educação:** Demonstrando a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In.: Educação e Sociedade, vol. 25, n. 87, p. 423 – 460, Campinas, maio/agosto, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 15/05/2013.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. **Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante.** In: Educ Real, v. 36, p. 347-363, Porto Alegre, maio/agosto, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20647/12919>. Acesso: 27/07/2013.

DOBON HERNÁNDEZ, Francesc J. LLAVADOR, José Beltrán. **Tradición y Modernidad en las Políticas Educativas en España** : una Revisión de las Últimas Décadas. Valencia y Xàtiva, septiembre de 2005. Disponível em: [http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc\\_educacio/corea.pdf](http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc_educacio/corea.pdf). Acesso: 30/10/2013.

EL PAIS. **El mismo título para ser profesor de instituto, en 192 o en 900 horas.** Lunes, 4 de octubre de 2010. Disponível em: [http://elpais.com/diario/2010/10/04/educacion/1286143202\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/10/04/educacion/1286143202_850215.html). Acesso: 08/12/2013.

ESPAÑA. **Constitución Española**, 1978. Disponível em:  
[http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-845004610A9267F0/0/constitucion\\_ES.pdf](http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-845004610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf). Acesso: 18/11/2013.

\_\_\_\_\_. LOE. **Ley Orgánica de la Educación**, 2/2006. Madri: Boletim Oficial del Estado, 2006. Disponível em:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>. Acesso: 20/06/2013.

\_\_\_\_\_. LOGSE. **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**. Madri: Boletim Oficial del Estado, n.238, 3 de outubro, 1990. Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>. Acesso: 20/11/2013.

\_\_\_\_\_. LOMCE. **Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa**. Versión 3, 14/02/2013. Disponível em:  
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130213-lomce.pdf>. Acesso: 10/07/2013.

\_\_\_\_\_. **Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas**. Curso 2009-2010. Ministério de Educación. Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. Disponível em:  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14678>. Acesso: 25/08/2013.

ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. **La Profesión Docente en Europa: perfil, tendencias y problemática**. La formación inicial. In: Revista de Educación, Madrid, ano LXVI, n. 340, mayo-agosto 2006, p.19 – 40. Disponível em:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf). Acesso: 28/10/2013.

EURYDICE. **Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa**. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Culturas, 2009. Disponível em:  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113pt.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113pt.pdf). Acesso: 25/08/2013.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola (8 edição), 1999.

LEITÃO DE SOUZA, Antônio Lisboa. **Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fatima Felix (orgs.). Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARCHESI, Álvaro. **Presente y futuro de la reforma educativa en España**. In: Revista Ibero-Americana de Educação. Núm. 27, p. 57-76, 2001. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie27a03.htm>. Acesso: 02/11/2013.

OCDE. **Los docentes son importantes**: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Política de educación y formación. 2009. Disponível em: <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>. Acesso: 28/10/2013.

RUIZ, Antonio Ibañez. **Sugestões para melhorar a educação básica**: um estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil. São Paulo: Moderna, 2009. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB31BFE9740131D31F15392A83>. Acesso: 25/10/2013.

SEGARRA, María Serrano. **La Crisis Económicas de 1929**: Rosevelt y el New Deal. In: Revista de la Faculdade de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche. Vol. I, núm. 6, p.112-130. Março de 2010. Disponível em: <http://revistasocialesyjuridicas.files.wordpress.com/2010/09/06-tm-08.pdf>. Acesso: 6/11/2013.

TEMPOS MODERNOS. Direção de Charles Chaplin. Estados Unidos: Continental, 1936. DVD (87 min.), legenda em português, preto e branco.

TROJAN, Rose Meri. **Políticas Educacionais na América Latina e os Impactos da Globalização**. In: Souza, Ângelo. Gouveia, Andreia. Moura, Tais (orgs) Políticas Educacionais – Conceitos e Debates. Ed. Appris: Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Formação de Professores na Espanha e no Brasil**: Estudo Comparado sobre Tendências Internacionais. In: Revista Española de Educación Comparada, n. 18 (2011), p. 333-356 Disponível em: [http://www.uned.es/reec/pdfs/18-2011/12\\_trojan.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/18-2011/12_trojan.pdf). Acesso: 25/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Formação de Professores Secundários na Espanha e no Brasil**: Estudo Comparado sobre Tendências de Mercado no Contexto Institucional, 2010.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso: 27/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso: 27/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Lupwishi Mbuyamba**. Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver capacidades criativas para o século XXI. Lisboa, 9 de março de 2006. Disponível em:

<http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>.  
Acesso: 02/11/2013.

VIÑAO, Antonio. **Éxito y fracasos de las reformas**: sus condicionantes. Cuadernos de Pedagogía, n 348, p. 94 – 96, 2005. Disponível em: <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>. Acesso: 25/10/2013.

## ANEXO

### **Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa**

Ocho. El artículo 18 queda redactado de la siguiente manera:

“1. La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

2. Los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada uno de los cursos:

- a) Ciencias de la Naturaleza
- b) Ciencias Sociales
- c) Lengua Castellana y Literatura
- d) Matemáticas
- e) Primera Lengua Extranjera

3. Los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- a) Educación Física
- b) Religión, o Valores Culturales y Sociales, a elección de los padres o tutores legales
- c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

- 1º) Educación Artística
- 2º) Segunda Lengua Extranjera

4. Los alumnos deben cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha área en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. El área Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura.

Además, los alumnos podrán cursar algún área más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, que podrán ser el área del bloque de asignaturas específicas no cursada, o áreas a determinar.

5. En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.”

Trece. El artículo 24 queda redactado de la siguiente manera:

*“Artículo 24. Organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.*

1. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas troncales en los cursos primero y segundo:

- a) Biología y Geología en primer curso
- b) Física y Química en segundo curso
- c) Geografía e Historia en ambos cursos
- d) Lengua Castellana y Literatura en ambos cursos
- e) Matemáticas en ambos cursos
- f) Primera Lengua Extranjera en ambos cursos

2. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas troncales en el curso tercero:

- a) Biología y Geología
- b) Física y Química
- c) Geografía e Historia
- d) Lengua Castellana y Literatura
- e) Primera Lengua Extranjera
- f) Como materia de opción, deberán cursar bien Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas, o bien Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas, a elección de los padres o tutores legales o en su caso de los alumnos

3. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- a) Educación Física
- b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres o tutores legales
- c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de tres de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

- 1º) Cultura Clásica
- 2º) Educación Plástica y Visual
- 3º) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
- 4º) Música
- 5º) Segunda Lengua Extranjera
- 6º) Tecnología

4. Los alumnos deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de

dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura.

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, los alumnos podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, o materias a determinar. Estas materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica podrán ser diferentes en cada uno de los cursos.

5. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

6. Con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la Educación Primaria y el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes, podrán agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento.”