



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

Margarida Helena Camurça Martins

**INQUIETUDES E INCERTEZAS DO ENSINO DE ARTE:
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental**

Tese de Doutorado

2021



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

Margarida Helena Camurça Martins

**INQUIETUDES E INCERTEZAS DO ENSINO DE ARTE:
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Artes na área de concentração: Arte, Imagem e Cultura, linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais.

Orientadora: Professora Doutora Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa

MARTINS Camurça Helena, Margarida.

Inquietudes e incertezas do ensino de Arte: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental - Margarida Helena Camurça Martins; Orientador Thérèse Hofmann. Brasília, 2021.

246 fls.

Tese (Doutorado em Arte), Universidade de Brasília, Instituto de Arte, Departamento de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais. Brasília-DF, 2021.

1. Ensino de Arte; 2. Componente curricular Arte; 3. Base Nacional Comum Curricular; 4. Ensino Fundamental.

Thérèse Hofmann; II. Título.



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

TESE DE DOUTORADO EM ARTE APRESENTADA AOS PROFESSORES

PROF. DRA. THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA (VIS/UNB)
(Presidente - Orientadora)

PROF. DR. CAYO VINÍCIUS HONORATO DA SILVA (VIS/UNB)
(Membro Interno)

PROF. DRA. ANNA MAE TAVARES BARBOSA (ECA/USP)
(Membro Externo)

PROF. DRA. NARA MARIA PIMENTEL (FE/UNB)
(Membro Externo)

PROF. DRA. MARIAL DEL ROSARIO TATIANA FERNANDEZ MENDEZ (VIS/UNB)
(Suplente Interno)

PROF. DRA. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES (UEPG/PR)
(Suplente Externo)

Dedico esse estudo aos ARTE-EDUCADORES do
Brasil pela luta do LUGAR do componente curricular
ARTE no currículo da EDUCAÇÃO BÁSICA

Agradeço a cada professor e técnico (**representantes**) dos Estados e Distrito Federal pelo acolhimento nos **Encontros de Formação** do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular realizados em Brasília no ano de 2018 e, pela interação no grupo de **WhatsApp** o que tornou possível a apreender as **falas, os gritos e as inquietudes** de todo o Brasil nas discussões atuais sobre a **Base Nacional Comum Curricular e o componente curricular Arte**. O que enriqueceram e acrescentaram elementos significantes para a pesquisa e sobretudo, para a **continuidade da luta pelo lugar da Arte e suas Linguagens Artísticas no currículo da Educação Básica do Brasil**.

O artista, o papel dele, é declanchar¹ no participante, que é o ex-espectador, o estado de invenção. O artista declancha no participante o estado de invenção [...] Eu declancho o grande estado de invenção [...] as pessoas normais se transformam em artistas plásticos [...] eu declancho [...] eu não me transformei num artista plástico, eu me transformei num declanchador de estados de invenção.

Hélio Oiticica (1985)

¹ Declanchar, do francês, déclencher, abrir a porta tirando a tranca ou levantando o trinco. No português, poderia ser traduzido como destrancar, desencadear, dar início a provocar (Houaiss, 2009).

RESUMO

O presente trabalho vincula-se à linha de Pesquisa Educação em Artes Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Consiste em um estudo de como foi organizado o ensino de Arte no Brasil, com ênfase na reestruturação econômica mundial ocorrida a partir da década de 1990, que imprimiu uma nova racionalidade econômica exigindo a reconfiguração do Estado que passa a priorizar as iniciativas que reduzem o raio de ação no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e baixos investimentos na área social. Dessa forma, o estudo propôs a observar as mudanças provocadas na educação, especificamente no componente curricular Arte, focalizando o processo de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A pesquisa abarca o recorte temporal de 2015 a 2017, período de discussão, elaboração e homologação da BNCC. De caráter qualitativo, a metodologia adotada consiste em quatro procedimentos metodológicos, sendo duas análises de conteúdos a primeira refere-se à análise de textos científicos sobre o ensino de Arte e a BNCC, procurando sintetizar e compreender o conteúdo dos argumentos utilizados nas produções científicas. Em seguida, procedeu-se à observação nos Encontros de Formação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental, realizados em Brasília referente a (re)elaboração dos currículos estaduais e distrital do componente curricular Arte. O terceiro procedimento, dedicou-se à segunda análise de conteúdo das discussões do grupo de professores e técnicos (representantes) estaduais e distritais por meio do aplicativo de celular WhatsApp sobre a (re)elaboração do currículo de Arte e a BNCC. Finalmente, o quarto e último procedimento, a aplicação de questionário composto por 25 questões fechadas, destinado ao mesmo grupo de representantes, visando identificar suas percepções e expectativas com a implementação da BNCC e ensino de Arte. Ao longo do estudo constatou-se a existência de uma relação dinâmica da Base Nacional Comum Curricular e as determinações econômicas, políticas e educacionais. Observou-se que nesse jogo de interesse o componente curricular Arte se apresenta como algo incerto e limitado. Concluiu-se que o ensino de Arte no Brasil passou por várias fases que se acrescentam umas às outras, se intercalam, raramente dialogam, como se estivessem em permanentes transição, mesmo com a luta dos arte-educadores, a Arte não conseguiu formar uma identidade. A partir desses dados, problematiza-se: Pode-se atribuir a inserção do componente curricular Arte no currículo de Educação Básica como um palimpsesto, um não-lugar?

Palavras-chave: Componente curricular Arte, Neoliberalismo, Base Nacional Comum Curricular, não-lugar.

ABSTRACT

The present work is linked to the Research in Education in Visual Arts, of the Postgraduate Program in Visual Art, of the Institute of Arts of the University of Brasília. It consists of a study of how the art education was organized in Brazil, with an emphasis on the global economic restructuring that took place from the 1990s, which created a new economic rationale demanding the reconfiguration of the State that starts to prioritize initiatives that reduce the distance of action in the field of social policies with the retraction of public spending and low investments in the social area. Therefore, the study proposed to observe the changes caused in education, specifically in the curricular component Art, focusing on the process of creating the National Common Curricular Base (BNCC) - normative document that defines the progressive set of essential learning that all students must develop throughout Basic Education. The research has a time frame from 2015 to 2017, a period of discussion, preparation and approval of the BNCC. Qualitative, the methodology adopted consists of four methodological procedures, with two content analyzes, the first referring to the analysis of scientific texts on Art teaching and BNCC, seeking to synthesize and understand the content of the arguments used in the scientific productions. Then, observation was carried out at the Training Meetings of the Support Program for the Implementation of the Common National Curriculum Base - Early Childhood Education and Elementary Education, held in Brasília regarding the (re)elaboration of state and district for the curricular component Art. The third procedure was dedicated to the second content analysis of the discussions of the group of state and district teachers and technicians (representatives) through the WhatsApp mobile application on the (re)elaboration of the Art curriculum and the BNCC. Finally, the fourth and final procedure, the application of a questionnaire composed of 25 closed questions, aimed at the same group of representatives, aiming to identify their perceptions and expectations with the implementation of the BNCC and teaching Art. Throughout the study it was found that there is a dynamic relationship between the National Common Curricular Base and the economic, political and educational determinations. It was observed that in this dispute of interest the curricular component Art presents itself as something uncertain and limited. It was concluded that the Teaching of Art in Brazil went through several phases that are added to each other, interspersed, rarely dialogue, as if they were in permanent transition, even with the struggle of art educators, Art was unable to form an identity. Based on these data, the following questions arise: Can the insertion of the curricular component Art in the Basic Education curriculum be attributed as a palimpsest, a non-place?

Keywords: Curricular component Art, Neoliberalism, Common National Curriculum Base, non-place.

RÉSUMÉ

Ce travail est associé à la ligne de recherche Éducation en Arts Visuelles, du Programme de Doctorat de l'Institut d'Arts de l'Université de Brasília. Il s'agit d'une étude sur l'organisation de l'enseignement de l'Art au Brésil, avec l'accent sur le rôle de la restructuration économique mondiale et de la nouvelle rationalité économique qui vont exiger la reconfiguration de l'État brésilien qui passe alors à donner priorité aux mesures réduisant le champ d'action des politiques sociales, avec diminution des dépenses publiques et limitation des investissements dans le domaine social. Ainsi, notre étude se propose à comprendre les changements survenus en éducation, plus spécifiquement, la place et le rôle de l'art dans le cursus scolaire proposé par le Ministère de l'Éducation, à partir de l'observation du processus de création de la "Base National Curriculaire Commune" (BNCC)– document normatif qui définit l'ensemble progressif des apprentissages essentiels, que tous les élèves doivent développer au long de leur scolarité primaire et secondaire. Le découpage temporel de la recherche inclut les années 2015 à 2017, période de discussion, élaboration et homologation de la BNCC. La méthodologie adoptée, de caractère qualitatif, se compose de quatre techniques. La première, une analyse de contenu de textes scientifiques sur l'enseignement de l'Art et la BNCC, avait le but de comprendre et de faire la synthèse des arguments scientifiques sur le thème. Ensuite, on a procédé à l'observation des Rencontres de Formation du Programme de Soutien à l'Implémentation de la Base National Curriculaire Commune – Maternelle, École primaire et Collège, réalisés à Brasilia en vue de la (re)élaboration des projets du cursus scolaire au niveau des états et du district fédéral, en ce qui concerne l'enseignement de l'Art. La troisième technique de recherche utilisée est l'analyse de contenu des discussions, via l'application WhatsApp, du groupe de professeurs et personnel technique, représentant les états et le district fédéral, sur la réélaboration du cursus d'Art et la BNCC. La quatrième et dernière technique, l'application d'un questionnaire au même groupe de représentants, avait le but d'identifier leurs perceptions et attentes quant à l'implémentation de la BNCC, en ce qui concerne l'enseignement de l'Art. Tout au long de notre étude, on a constaté l'existence d'une relation dynamique entre la BNCC et les déterminations économiques, politiques et éducationnelles. On a pu observer que, dans ce jeu d'intérêts, l'enseignement de l'Art apparaît comme quelque chose d'incertain et limité. D'où la conclusion que l'enseignement de l'Art au Brésil a vécu différentes phases qui s'ajoutent les unes aux autres, s'alternent et dialoguent rarement, comme si cet enseignement était constamment en transition et que, malgré la lutte des professeurs d'Art, il n'a pas réussi à construire sa propre identité. En partant de ces données et de cette conclusion, une question s'impose: peut-on considérer l'insertion de l'enseignement de l'Art dans le Cursus de l'Éducation Primaire et Secondaire comme un palimpseste, un non-lieu?

Mots-clés: Enseignement de l'Art, Neolibéralisme, Base National Curriculaire Commune, Non-lieu

ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| AESP | Associação de Artes-Educadores de São Paulo |
| ANDES | Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação |
| ANPAP | Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BIRD | Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAICs | Centros Integrados de Atendimento à Criança |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEPAL | Comissão Econômica para América Latina |
| CEUs | Centros Educacionais Unificados |
| CF | Constituição Federal |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CIEPs | Centros Integrados de Educação Pública |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONFAEB | Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| DIP | Departamento de Imprensa e Propaganda |
| ECG | Educação e Cidadania Global |
| EMTI | Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| ENBA | Escola Nacional de Belas Artes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAEB | Federação de Artes Educadores do Brasil |
| FMI | Fundo Nacional Monetário |
| FNCEE | Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |

| | |
|----------|--|
| FORUMDIR | Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MIGA | Organismos Multilateral de Garantia de Investimento |
| OCDE | Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano Decenal de Educação |
| PEI | Programa Escola Integrada |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PROFIC | Programa de Formação Integral da Criança |
| PUC-RJ | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média Tecnológica |
| UBES | União Brasileira dos Estudantes Secundaristas |
| UDF | Universidade do Distrito Federal |
| UNCME | União dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNDIME | União dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| USAID | Agency for International Development |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1. INQUIETUDES E INCERTEZAS DO ENSINO DE ARTE | 25 |
| A Arte na educação jesuítica | 25 |
| Reforma educacional pombalina | 30 |
| Missão Francesa e o ensino de Arte | 31 |
| Escola Nacional de Belas Artes | 33 |
| Arte como experiência na Escola Nova..... | 35 |
| O Estado Novo e o Desenho Pedagógico e Geométrico | 41 |
| Atividade de Arte na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | 42 |
| Educação Artística..... | 44 |
| O ensino de Arte na Lei 5692/71 | 47 |
| Conferência Mundial de Educação Para Todos..... | 48 |
| Reforma na Educação Básica | 56 |
| Parâmetros Curriculares Nacionais | 59 |
| Componente curricular Arte | 62 |
| Base Nacional Comum Curricular..... | 64 |
| Estudos e práticas de Arte na reformas do Ensino Médio..... | 70 |
| Componente curricular Arte na BNCC | 84 |
| 2. PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA | 91 |
| Currículo..... | 92 |
| Currículo tradicional..... | 100 |
| Escolanovista/humanista | 103 |
| Teticista..... | 105 |
| Currículo crítico..... | 108 |
| Currículo pós crítico | 110 |
| Pensamentos contemporâneos sociais, culturais e arte..... | 112 |
| Orientações curriculares para o ensino de Arte na BNCC | 118 |
| O Ensino de Arte e a Base Nacional Comum Curricular | 127 |
| 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 138 |

| | |
|--|------------|
| Metodologia..... | 138 |
| Pesquisa qualitativa: procedimentos da pesquisa | 138 |
| Análise de conteúdo: produções científicas | 140 |
| Observação dos Encontros de Formação – BNCC..... | 142 |
| Análise de conteúdo: discussões dos representantes - WhatsApp..... | 143 |
| Questionário | 145 |
| Resultados da pesquisa: Não-lugar do componente curricular Arte..... | 146 |
| Análise de conteúdo: textos científicos | 146 |
| Inferência e entendimento das produções científicas | 151 |
| Observação dos Encontros de Formação – BNCC..... | 152 |
| Compreensão dos Encontros de Formação..... | 159 |
| Análise de conteúdo das discussões dos representantes - WhatsApp | 161 |
| Competências e habilidades para o componente curricular Arte | 162 |
| Linguagens Artísticas ou Unidades Temáticas?..... | 165 |
| Artes Integradas..... | 170 |
| A obrigatoriedade do componente curricular Arte e a BNCC..... | 173 |
| Encontros de Formação e Webconferência | 175 |
| BNCC e o Ensino Médio..... | 179 |
| Currículos estaduais e distrital..... | 181 |
| Reflexão das discussões dos representantes no Grupo de WhatsApp..... | 184 |
| Questionário | 188 |
| Percepção das respostas do questionário | 211 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 213 |
| REFERÊNCIAS | 222 |
| REFERÊNCIAS - LEGISLAÇÕES | 238 |
| ANEXOS..... | 241 |

LISTA DE IMAGENS. TABELA E GRÁFICOS

| | |
|---|--|
| Imagem 1. Aldeia de Tapuias. in: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura brasileiras. ..25 | |
| Imagem 2. Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu26 | |
| Imagem 3. Anjos e meninos em adoração e contemplação. Manuel da Costa Ataíde, 1806. ..28 | |
| Imagem 4. DEBRET, Jean-Baptiste (des.); PETIT, L. M. (grav.). Prancha nº 4 do Nouveau Recueil Élémentaire de Dessin, 1812. Calcogravura en manière de crayon, 32 cm × 47,5 cm. Paris, BnF.29 | |
| Imagem 5. Escravo Carregando café; Gravura de Jean Baptiste Debret, 1826.....32 | |
| Imagem 6. Segunda Classe, Tarsila do Amaral, 1933.....35 | |
| Imagem 7. Escola Nova, 1927.....36 | |
| Imagem 8. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).....39 | |
| Imagem 9. Plano Decenal de Educação para Todos.....53 | |
| Imagem 10. Parâmetros curriculares Nacionais, 1998.61 | |
| Imagem 11. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica63 | |
| Imagem 12. Base Nacional Comum Curricular, 2015.....65 | |
| Imagem 13. Base Nacional Comum Curricular, 2017.....68 | |
| Imagem 14. Crise de audiência no Ensino Médio, 2008.....89 | |
| | |
| Tabela 1 – Relação das produções científicas148 | |
| | |
| Gráfico 1 – Categorias a partir da repetição das palavras observadas.....148 | |
| Gráfico 2 - Qual a sua área de atuação neste momento?191 | |
| Gráfico 3 - Você atua ou atuou em sala de aula como professor de Arte?.....192 | |
| Gráfico 4 – Questões 8 a 16 – bloco 3.....201 | |
| Gráfico 5 – Como você avalia a implementação, no sistema de ensino que atua, das três etapas da BNCC (currículo, projeto pedagógico e formação dos professores).202 | |
| Gráfico 6 - Na sua visão a implementação da BNCC vai elevar o índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nos seu sistema de ensino?203 | |
| Gráfico 7 - As questões 20 a 24, indique a ordem de prioridade de cada uma das reivindicações para o adequado/ideal ensino de Arte.....210 | |
| Gráfico 8 – Na sua opinião, essas reivindicações para o ensino de Arte, serão efetivadas com a implementação da BNCC?210 | |

INTRODUÇÃO

Uma canção do cantor e compositor Milton Nascimento tem o seguinte refrão: “Eu, caçador de mim”. Foi nessa arqueologia de mim mesma, que de forma inconsciente, busquei na educação o outro como espelho. Foi assim, que no início da década de 1980, ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e continuei a minha busca na graduação em Pedagogia. A atuação tanto no órgão gestor como nas escolas desenvolveu o meu olhar sobre as políticas públicas educacionais.

Por isso, a escolha do objeto da presente pesquisa, não é ao acaso, ela é o resultado de um entrelaçamento do percurso pessoal, profissional e acadêmico. Desta forma, quando começou a discussão sobre a elaboração de uma base nacional para a educação, me senti instigada a participar e contribuir e a opção recaiu sobre as políticas públicas e o ensino de Arte para a educação básica.

Para isso, procurei também formação como arte/educadora, em uma segunda graduação, em Artes Visuais. Em seguida, para que minha voz se fizesse ouvida, ingressei na Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), na defesa da Arte como fundamental na formação dos estudantes, nas diversas etapas da educação básica, no desenvolvimento da sensibilidade estética, criatividade e leitura do mundo.

O meu percurso acadêmico foi reforçado com o ingresso no mestrado em Arte, na Universidade de Brasília. O mestrado, concluído em 2016, foi uma oportunidade de vivenciar a sala de aula e apreender as visualidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na sua trajetória de vida. A partir do conceito da cultura visual de que as imagens carregam significados e histórias culturalmente construídas, que modelam o ver e o viver; os alunos foram instigados a relembrar do seu universo infantil, com suas brincadeiras e vivências cotidianas, passando por sua inserção na instituição escolar até levá-los a projetar e elaborar projetos futuros.

O contato com este universo vivencial com professores e alunos foi possível identificar que alguns professores, habilitados em Cênica ou Música, atuavam como professores de Artes Visuais. Aqui foi possível constatar a não aplicação da Lei complementar a LDB nº 13.278 de 2 de maio de 2016, que determina a obrigatoriedade das linguagens artísticas e professores habilitados em todas as etapas da Educação Básica. Posteriormente, a Lei 13.415/17, que se choca com a Lei anterior e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, provocando

a reestruturação do Ensino Médio e determinando que o componente curricular Arte seja destituído de sua condição de área do conhecimento, sendo negligenciado como “estudos e práticas”.

As contradições presentes nas políticas públicas foi o *leitmotiv* da pesquisa que objetiva acompanhar a reforma da Educação Básica, especialmente em relação ao componente curricular Arte. Isto foi possível com o ingresso no doutorado, no qual me propus observar os avanços e recuos nos currículos da educação básica, em um contexto de mudanças educacionais, permeado de inquietações e incertezas, principalmente em relação ao ensino de Arte.

Tema e justificativa

Uma grande mobilização social ocorreu no Brasil na década de 1980, com a extinção da ditadura militar, a redemocratização do país, a promulgação da nova Constituição (1988) e a retomada das eleições diretas; bem como a constatação da necessidade de novas diretrizes para a educação. Nesse contexto, surgem os movimentos de Arte-Educação em sintonia com as novas concepções sobre o ensino e aprendizagem de Arte que passaram a fundamentar os programas de pós-graduação em arte-educação. A realização de congressos nacionais e internacionais permitiram a discussão sobre o curso de Arte, nas diversas linguagens artísticas, a formação de professores e a introdução do componente curricular Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como parte dos currículos das escolas de Educação Básica.

Cabe assinalar que a luta pela inclusão da obrigatoriedade da Arte na escola, já vinha ocorrendo mesmo antes da promulgação da LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, o Projeto de Lei 1258-C de 1988, já incluía o ensino de arte na educação básica com a finalidade de desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitando as especificidades e habilitações de cada linguagem artística, sem prejuízo da integração da Arte e os demais componentes curriculares.

O resultado legal foi o reconhecimento da Arte como área do conhecimento e a sua introdução na estrutura curricular com conteúdos próprios e como componente curricular obrigatório nas diversas etapas da Educação Básica. Apesar do avanço, no sentido de colocar a Arte no patamar dos demais componentes como área específica do conhecimento, continuava a contradição, já que não existia formação específica dos professores da área e perdurava a presença de professores leigos no seu ensino, bem como a permanência do professor polivalente.

Mesmo após a publicação da LDB/96, que estabelecia a obrigatoriedade em todas as etapas da educação básica, os conteúdos e os métodos que deveriam ser utilizados no ensino de

Arte eram vagos. Em 1998, o MEC recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais como diretrizes pedagógicas para serem utilizados como referencial para a educação escolar no Brasil. O próprio texto dizia: embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo da colaboração nacional (BRASIL, 1998). O entendimento do MEC, no período, era que as bases curriculares comuns se configuraram em diretriz para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdo. Foram muitas as críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação, apontando falhas e lacunas do ponto de vista teórico, metodológico e mesmo didático-pedagógico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais como diretrizes pedagógicas.

Nesses avanços e recuos da educação e do ensino de Arte na educação brasileira, começam a surgir explicações teóricas que ligam as reformas operadas no Brasil, com as reformas neoliberais do Estado, pelas quais eram delimitadas as novas funções e práticas que o Estado e a sociedade, em sua diversidade, deveriam assumir para aprimorar os elementos competitivos e eficiente no jogo de forças da concorrência capitalista.

Nesse novo gerenciamento, o Estado promoveu profundas reformas, reduzindo gastos e custos para adequar suas políticas às orientações dos organismos internacionais. Em termos de educação foram tomadas várias medidas e propostas, incluindo os Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, os Sistemas Nacionais de Avaliação e o Plano Nacional do Livro Didático. Todas essas reformas impactaram o trabalho pedagógico dos sistemas de ensino brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, foi concebida para ser o referencial da (re)elaboração dos currículos, da formação continuada de professores para os novos currículos, da revisão dos Projetos Pedagógico, dos materiais didáticos e da avaliação e do acompanhamento aprendizagem dos sistemas de ensino de todo o Brasil.

A BNCC passou por três versões, sendo homologada em dezembro de 2017. O processo de construção pelo MEC, teve início no período de 2013/2014, seguida por uma democrática consulta pública em 2015/2016. Período esse, que afloraram os conflitos políticos que levaram ao processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff (PT).

Diante de conturbadas reformas políticas e educacionais, nos deparamos com mais uma mudança do componente curricular Arte e suas práticas de sala de aula com a homologação da terceira versão da BNCC, contudo, procuramos com este estudo responder a seguinte questão

problema: Pode-se atribuir a inserção do componente curricular Arte no currículo de Educação Básica como um palimpsesto, um não-lugar?

Nessa linha o percurso do ensino de Arte na educação básica é o ponto de partida dessa pesquisa que tem como intenção:

Objetivo Geral

Identificar os avanços e recuos do ensino de Arte no currículo da Educação Básica brasileira.

Objetivos Específicos

- Identificar o papel do ensino de Arte no período Colonial;
- Relacionar os percursos do ensino de Arte nos períodos subsequentes;
- Verificar a influência de fatores econômicos e políticos nas Leis de Diretrizes e Bases especificamente no ensino de Arte;
- Analisar as mudanças do ensino de Arte nos processos de elaboração e homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Fundamentação teórica

Para fundamentar a nossa pesquisa nos apropriamos inicialmente, das definições de currículo de teóricos como Antônio Flavio Moreira, Ivo Goodson, David Hamilton, Jean-Claude Fourquin, Michael Apple, Jose Gimeno Sacristán, dentre outros. A intenção é instaurar interpretações e reflexões acerca da compreensão do que é um currículo, quais os objetivos e suas interferências históricas na educação. Em seguida, analisamos as contribuições das diferentes teorias de currículo.

Começamos pela teoria tradicional do currículo, surgida nos Estados Unidos, durante o século XIX, que representa os primeiros estudos sobre o assunto. Para dialogar com esta teoria, optamos pelo teórico John Franklin Bobbitt, primeiro a escrever sobre o currículo. No Brasil, o nosso enfoque foi nos autores que falam sobre as metodologias do ensino de Arte, como por exemplo, Ana Mae Barbosa, Maria Fusari, Maria Ferraz; bem como o pensamento de John Dewey e sua influência na concepção da Escola Nova.

Em seguida, partimos para a concepção da teoria crítica do currículo defendida por Louis Althusser, Michael Young, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, dentre outros. Nestes teóricos foi possível identificar o discurso dos movimentos sociais e políticos que denunciam a desigualdade e injustiça social.

Ao adentrarmos na teoria pós crítica percebemos que é marcada pela explosão da tecnologia, pelo mundo globalizado e por um intenso debate político filosófico de intelectuais retratados por Tomaz Tadeu da Silva.

Os pensamentos contemporâneos sociais, culturais e arte são revisados por autores como: Michel Foucault, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, os filósofos Deleuze, Guattari abordam o conceito de territorialização/desterritorialização e reterritorialização sociais, culturais e arte, e fundamentalmente, o conceito de não-lugar do etnólogo e antropólogo francês Marc Augé e sua definição antropológica do espaço na contemporaneidade.

A partir do estudo do espaço na contemporaneidade, Marc Augé utiliza o conceito de não-lugar, para designar um espaço de passagem incapaz de dar forma e identidade aos indivíduos. São espaços de transição, circulação e anonimato, espaços de circulação como autoestrada, lojas de conveniência em postos de gasolina, rodoviárias, estações de trem, aeroportos e vias áreas: espaço de consumo, como supermercados, shopping centers, cadeias hoteleiras; espaços de comunicação global e em rede, como telas, cabos, ciberespaço, as redes sem fio da internet móvel e da telefonia celular, ou seja, espaços que são descaracterizados e impessoais incapazes de se firmar historicamente.

Finalmente, enfocamos as orientações curriculares e a Arte na BNCC, a nossa posição é como se estivesse inacabada, que continua fragmentada, repleta de vazios, de momentos que se confundem com outros, de repetições, falta de coesão e coerência. Ou seja, uma escrita que se esconde sobre outra, mas que se confunde com seus vestígios. É nesse ponto que a BNCC de Arte pode ser comparada ao palimpsesto, um texto com uma sobreposição de outros textos.

Palimpsesto palavra do étimo grego palim (de novo) e pgestos (raspar). Os palimpsestos são pergaminhos que depois de lavados e raspados apagam o texto primitivo, são reutilizados para outros textos. Os pergaminhos eram de couros de ovelha ou de cabra, curtidos e aparados para formar uma grande folha de escrever. Assim, um pergaminho seria um conjunto de inúmeras camadas superpostas de escrita e reescritas continuamente. Muitas vezes, o texto antigo deixava suas marcas e o mesmo palimpsesto continha vários textos, várias escritas de vários tempos.

Em nossa pesquisa ousamos entender que o componente curricular Arte, prescrito na Base Nacional Comum Curricular, se configura como um não-lugar e um palimpsesto, que se inscrevem de forma provisória e fugidia e que são sobrepostos, dando lugar a um novo escrito.

Por isso mesmo, o ensino de Arte aparece como um universo de percursos, significados, motivos, negações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Metodologia

Para apreender o processo que envolve a BNCC, optamos por uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, com quatro procedimentos metodológicos. O primeiro foi realizado uma análise de conteúdo de 55 textos científicos sobre o ensino de Arte e a BNCC, organizados em três grupos: teses e dissertações do Catálogo de teses & dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); artigos no Portal de Periódicos da CAPES e, o último grupo, artigos publicados em dois eventos científicos específicos de arte-educação: XXVIII Congresso da FAEB e do 27º Encontro da ANPAP. Com esse procedimento procuramos sintetizar e compreender o conteúdo dos argumentos dos discursos utilizados nas produções científicas sobre o tema, no ano de 2018.

Em seguida, procedeu-se à observação de quatro Encontros de Formação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental, realizados em Brasília referente a (re)elaboração dos currículos estaduais e distrital do componente curricular Arte. Essa técnica foi empregada para apreensão dos fatos no tempo em que se produzem, atentando para detalhes do evento em que o pesquisador está inserido de forma a compreender as complexidades dos acontecimentos. Aqui o objetivo foi observar o processo de (re)elaboração do currículo de Arte, desde as orientações dadas e a receptividade dos professores e gestores/técnicos (representantes) dos sistemas de ensino dos Estados e Distrito Federal, até a elaboração do documento final, para obter a compreensão da pesquisadora sobre os temas abordados nos Encontros de Formação da BNCC.

Cabe assinalar que os Encontros de Formação tinham como objetivo a orientação da primeira etapa da BNCC referente a (re)elaboração dos currículos estaduais e distrital do componente curricular Arte, para os gestores, coordenadores, equipes pedagógicas, técnicos e professores que foram designados pelos Estados e Distrito Federal, a participarem dos Encontros em Brasília.

Paralelamente às observações das orientações dos Encontros de Formação, outras conversas foram realizadas pelos representantes dos Estados por meio do Aplicativo WhatsApp. O terceiro procedimento metodológico destinou-se à segunda análise de conteúdo, por meio das mensagens e discussões do grupo de professores e técnicos (representantes) estaduais e distritais sobre a (re)elaboração do currículo de Arte e a BNCC.

Com a análise das mensagens das discussões do *WhatsApp* buscou-se apreender as percepções e as opiniões do grupo de representantes responsáveis pela (re)elaboração dos currículos em suas respectivas Unidades Federativas. Nessa fase, a coleta foi realizada por meio do Aplicativo de celular *WhatsApp*, considerado fundamental na apreensão do processo colaborativo.

O acompanhamento on-line foi direcionado aos professores e gestores/técnicos responsáveis pela elaboração do currículo de Arte. Nessas discussões foi possível observar a ênfase nas competências e habilidades e seus desdobramentos que interferiram diretamente na sensibilidade estética; os anseios e incertezas da obrigatoriedade do componente curricular Arte; da permanência das linguagens artísticas; na inserção de unidades temática e artes integradas na (re)elaboração do currículo; a percepção da ausência dos fundamentos artísticos; e a apresentação do currículo de Arte inserida em uma plataforma digital. O acompanhamento das mensagens se ateve às discussões sobre o currículo, componente curricular Arte e a BNCC referente ao Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC em dezembro de 2017.

Finalmente, com o quarto e último procedimento, procuramos apreender a visão e identificar as percepções e expectativas dos professores e técnicos sobre o componente curricular Arte e a implementação da BNCC. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, contendo 25 (vinte e cinco) questões fechadas, disponibilizado na WEB por meio do *Google Form*, destinado ao mesmo grupo de representantes dos Estados e Distrito Federal.

Estrutura da Pesquisa

O trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro, intitulado Inquietudes e incertezas do ensino de Arte, foi realizada uma revisão histórica do ensino de Arte no Brasil, desde a sua institucionalização até a homologação da BNCC em 2017.

Começando com a sua institucionalização em 1816, com a Missão Francesa, passando por seus avanços e recuos durante o século XX até a Base Nacional Comum Curricular. Observando-se que desde a sua institucionalização o ensino de Arte no Brasil foi marcado por deslocamento e oscilações. A princípio caracterizado por uma dicotomia entre uma educação de elite e uma educação popular, o entendimento de uma arte como criação ligada a belas artes e outra considerada uma técnica vinculada à indústria.

No século XX, já nos anos 1970, com a elaboração da Lei nº 5692/71, temos a inclusão da Educação Artística no currículo da educação básica. A sua introdução, embora como atividade educativa e não como uma disciplina, representou um avanço do ensino de Arte

porque deu sustentação legal e reconhecimento da importância da Arte na formação integral dos estudantes.

O resultado visível foi que o ensino de Arte passou a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento polivalente. Esse caráter polivalente levou à diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de Arte e no lugar dessas, e ao desenvolvimento da crença de que bastavam propostas de atividades espontâneas para que os alunos conhecessem todas as linguagens artísticas.

A sua introdução no currículo da educação básica foi permeada de contradições, com ideias vagas e imprecisas sobre a função da Educação Artística. Mesmo tendo como objetivo “a estimulação da livre expressão” (Parecer MEC nº 540/77), os professores deveriam apresentar um plano de curso com objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Em resumo, a própria Lei que oficializa a Arte na educação, funda-se em uma concepção que propõe como mera atividade destituída de um caráter de disciplina.

Na verdade, o ensino de Arte nas escolas passou a ser entendido como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectada de um projeto coletivo de educação e tendo os professores que atender a todas as linguagens artísticas, mesmo aquelas para as quais não eram habilitados.

O Segundo capítulo, nomeado de Percorso Teórico da pesquisa, se ateve inicialmente ao currículo e suas teorias tradicional, crítica e pós crítica para pensar a relação entre o currículo e o ensino de Arte. Em seguida, foi abordado os pensamentos contemporâneos sociais, culturais e arte, nas quais foram abordados o conceito de territorialização/desterritorialização e reterritorialização sociais, culturais e arte de Deleuze e Guattari, e fundamentalmente, o conceito de não-lugar do etnólogo e antropólogo francês Marc Augé e sua definição antropológica do espaço na contemporaneidade, e o conceito de palimpsesto, empregados nessa pesquisa e como esses conceitos foram utilizados.

O terceiro, Percorso Metodológico da Pesquisa, destinado a BNCC, abarca à análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de análise de conteúdo de produções científicas; de observações dos Encontros de Formação para (re) elaboração do currículo de Arte e BNCC; de análise de conteúdo de mensagens das discussões sobre o componente curricular Arte e BNCC; e, um questionário sobre a implementação da BNCC.

A pesquisa se deteve em um momento crucial para a educação brasileira, especificamente para o componente curricular Arte, bifurcando em diversas possibilidades de estudos. Com ela, espera-se apreender o significado dos avanços e recuos do ensino de Arte nas

reformas educacionais, contribuindo assim, para reflexão e melhor entendimento da arte-
educação no Brasil.

1. INQUIETUDES E INCERTEZAS DO ENSINO DE ARTE

A história do ensino de Arte no Brasil passou por várias fases que se acrescentam umas às outras, se intercalam, raramente dialogam, como se estivessem sempre em transição e incapazes de formar uma identidade.

O percurso do ensino de Arte é caracterizado por avanços, recuos e incertezas, sempre ligado ao contexto histórico, cultural, político e econômico, desde a sua institucionalização com a Missão Francesa.

A Arte na educação jesuítica

O ensino de Arte no Brasil sempre foi marcado por deslocamentos e oscilações. Desde de sua institucionalização, com a Missão Francesa em 1816, era identificada pelo predomínio da concepção de arte europeia, que foi utilizada pelos religiosos para desenvolver o trabalho pedagógico/missionário em suas colônias.

No caso da colônia brasileira, a Companhia de Jesus foi a ordem religiosa responsável pela integração das novas terras e dos povos nativos ao mundo cristão, de acordo com a (imagem 1), abaixo. Fundada no século XVI para se contrapor ao avanço do protestantismo, a Companhia de Jesus atuava em duas frentes: educação das novas gerações e ação missionária na conversão dos nativos das terras colonizadas.

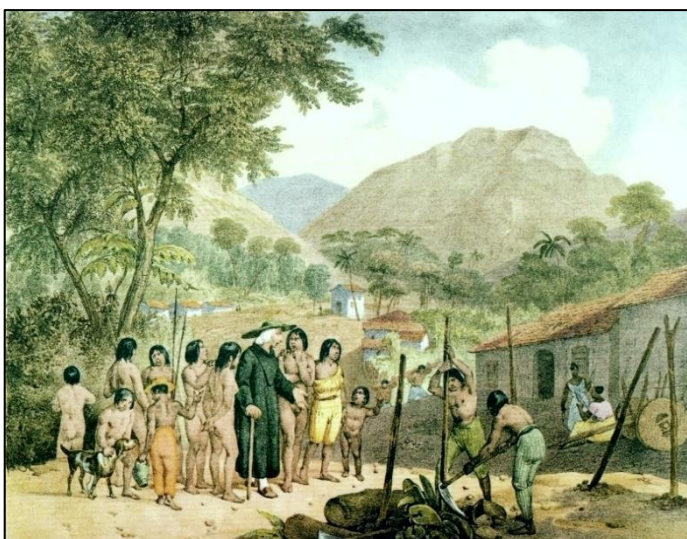


Imagem 1. Aldeia de Tapuias. in: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura brasileiras².

² Fonte da imagem: https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/?revoltas_categoria=1742-6-revolta-indigena-na-aldeia-de-reritiba-e-fundacao-da-comunidade-de-orobo-espírito-santo. Acesso em 26/03/2021.

Por determinação de D. João III, a Companhia assumiu os encargos educacionais tanto da metrópole quanto da colônia, chegando ao Brasil no ano de 1549, juntamente com o primeiro Governador-Geral Tomé de Sousa, com a missão definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia, de instalar o currículo como principal instrumento para catequizar os nativos e instruir a população que se estabelecia na colônia. A Companhia permaneceu no Brasil cumprindo essa missão até ser expulsa para Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal em 1759.

Segundo Cesca (1996), em 1570 existiam cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga); Três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Para regulamentar o procedimento pedagógico dos Jesuítas foi criado o *Ratio Studiorum*³, conforme (imagem 2) abaixo, contendo 467 regras referentes aos estudos das primeiras letras, além dos cursos secundários, no qual se estudavam Gramática Latina, Humanidades, Retórica e Filosofia (Lógica, Metafísica, Moral, Matemática, Ciências Físicas e Naturais). O estudo de Teologia e Ciências Sagradas, era feito em nível superior e destinado à formação de sacerdotes.

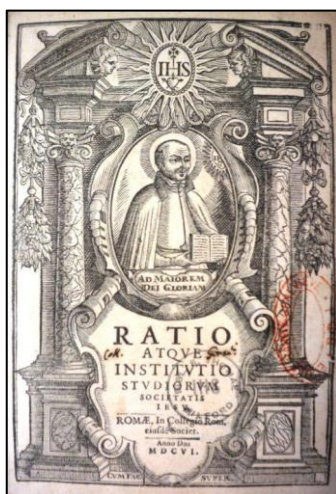


Imagem 2. Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu⁴

³ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuítas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi a ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. Exercendo uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim o de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade”. Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. Disponível em: histedbr.fe.unicamp.br/navegador/glossario/verb_e_tatio_studiorum.htm. Acesso em mar/2018.

⁴ Fonte da imagem: <http://expressoliberalidade.com.br/amp/ratio-studiorum-plano-e-organizacao-de-estudos-da-companhia-de-jesus/>. Acesso em 26/03/2021.

O *Ratio Studiorum* como conjunto de regras destinadas à organização dos estudos nos colégios, tinha como objetivo dar parâmetros para a educação, avaliar as responsabilidades e atribuições e reger as formas de avaliação estabelecendo metas, objetivos e procedimentos universais, essa estrutura foi marcada pelas práticas educacionais e curriculares da educação brasileira. Para Almeida (2014), o *Ratio Studiorum* possibilitou uma estrutura regimentar intensa, conforme um processo catequético baseado em uma forma coerente, legado, que para o autor, foi perceptível o estabelecimento de uma estrutura organizacional e de sistematização do ensino presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em relação às práticas pedagógicas utilizadas pelos jesuítas, estudos de Ferreira Jr. e Bittar (2004) indicam que, mesmo antes da implementação do *Ratio Studiorum*, já predominava o uso de arte à realidade da época. Segundo os autores, métodos utilizados desde o período medieval, como por exemplo, o teatro, foram introduzidos como veículo de aculturação desde a ocupação territorial.

Essas práticas de utilização da arte como forma de evangelização, foram utilizadas desde a Idade Média, conforme estudo desenvolvidos por Rosenfeld (1985), que identifica a existência de espetáculos teatrais regulares e permanentes nas escolas, conventos, universidades e praças públicas, que ocorriam nas ruas em formas de cortejos e paradas, com grande riqueza pantomímica.

O uso da arte como ferramenta de aproximação cultural e ensino de valores, de certa forma impulsionou a construção de uma identidade na produção artística brasileira. Segundo Ferreira e Bittar (2004), o teatro como atividade educacional foi monopólio dos jesuítas até a segunda metade do século XVII como forma de catequese e imposição do padrão linguístico português. As encenações ocorriam nas aldeias e nos colégios, com objetivo moral, onde os cenários variavam entre a sala grande dos colégios, a praça pública e as aldeias, sempre num ambiente português e cristão, constituindo-se em um eficiente veículo de aculturação, de acordo com a (imagem 3) do artista Manuel da Costa Ataíde, a seguir. Além do teatro, os autores identificaram outras práticas educativas como a memorização e o catecismo, memorizado em versões dialogadas, bem como a educação musical, principalmente para ser usada nos cultos religiosos e na aprendizagem da doutrina cristã⁵.

⁵ Semelhante estudo foi desenvolvido por C ezar de Carvalho, no qual é analisada a implantação da sociedade colonial entre as populações indígenas habitantes da região do noroeste amazônico, banhadas pelo rio Uaup s, durante os anos de 1750-1889. Ver Valéria Nely C zar de Carvalho. Os filhos do trovão e a expansão colonial: uma etno-história do noroeste amazônico (1750-1889). Tese de Doutorado. Paris: * cole Pratique des Hautes  tudes*, 2006



Imagem 3. Anjos e meninos em adoração e contemplação. Manuel da Costa Ataíde, 1806⁶.

Em seu estudo sobre a educação no período colonial Marostega (2006), afirma que o ensino de Arte se apresentava, antes de tudo, como um sentido pedagógico, religioso e ideológico. As primeiras manifestações do ensino formal de Arte no Brasil foram feitas pelos jesuítas, com o objetivo de estabelecer um currículo com padrões de comportamentos determinados pela Igreja Católica, por meio do uso pedagógico do teatro, música, dança e posteriormente dos ateliês (arquitetura, pintura, escultura). Assim, adultos e crianças, indígenas ou não, representavam, dançavam, criavam, e aos poucos, internalizavam os costumes e a religião cristã.

Bosco (2011), observa que a

relevância dada pelo ensino jesuíta as disciplinas ligadas à literatura atribuíam ao escritor e ao poeta elevado prestígio social e reconhecimento, enquanto que o artista, pouco valorizado em sua profissão, carregava consigo o preconceito da sociedade para com as artes manuais e o anonimato. (BOSCO, 2011, p. 24).

Para a autora, os métodos educacionais integrados, somados a um sistema de ensino e currículo estritamente intelectual, formaram sucessivas gerações que desvalorizavam o trabalho manual, considerado inferior e destinado a escravos e mestiços.

Barbosa (2012) confirma a ideia de desvalorização do trabalho manual, ao observar que o barroco transplantado em parte pelos portugueses e ensinados em ateliês criados junto aos conventos, era realizados por artistas de origem popular, mestiços em sua maioria, considerados simples artesãos pela camada superiores, fazendo com que o trabalho manual e por extensão as

⁶ Fonte da imagem: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24473/anjos-musicos-detalle-do-forro-da-capela-mor>. Acesso em Abr./2021.

artes fossem destinadas a escravos e índios, enquanto o saber universal para à formação da elite intelectual.

Acredita-se que nessa conjuntura foram estabelecidos traços essenciais da educação brasileira e do ensino de Arte, que podemos identificar na contemporaneidade: o dualismo entre uma educação pautada em um saber universal para a formação de uma elite intelectual e um saber, realizado por artista de origem popular e a concepção de arte como trabalho manual e como instrumento para outros fins e não como atividade de criação artística, consoante a (imagem 4), abaixo.



Imagem 4. DEBRET, Jean-Baptiste (des.); PETIT, L. M. (grav.). Prancha nº 4 do Nouveau Recueil Élémentaire de Dessin, 1812. Calcogravura em manière de crayon, 32 cm × 47,5 cm. Paris, BnF.⁷

Durante mais de dois séculos os jesuítas foram os responsáveis pelos fundamentos da formação da nação e do Estado brasileiro. Entretanto, à medida que as ideias do Iluminismo se fortalecem, cresce a preocupação de limitar os poderes da Igreja na Colônia do Brasil em áreas de interesse social (ensino, assistência e a justiça). Assim, a preponderância dos jesuítas sobre o ensino chega ao fim, quando os jesuítas deixaram o Brasil em 1759. Os antecedentes vão ser encontrados no reinado de D José I, quando o rei concede poderes a Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal que passou a ser o responsável pela implantação de uma administração pública disciplinada e uma nova mentalidade sobre a educação.

⁷ Fonte da imagem: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142016000300199. Acesso em Mar./2021.

Reforma educacional pombalina

A intenção da reforma educacional pombalina era tirar o comando da educação das mãos dos jesuítas e passar para a responsabilidade para o Estado. Para Seco e Amaral (2006), a expulsão dos jesuítas significou a destruição do único sistema de ensino existente na colônia. Observam ainda, que essa reforma durou cerca de trinta anos no Brasil, tempo necessário para o Estado português assumir o controle pedagógico da educação com o dismantelamento da estrutura deixada pelos jesuítas e a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos com a missão de, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia.

Com as reformas pombalina, num primeiro momento foram criadas as aulas régias ou avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, sustentadas por um novo imposto colonial, denominado subsídio literário, com o intuito de suprir as disciplinas oferecidas nos extintos colégios jesuítas. Em lugar de um sistema unificado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas, ministradas por professores leigos e pouco preparados. Além disso, a expulsão dos jesuítas, o confisco de todos os bens e a extinção de suas escolas provocaram um vácuo na estrutura educacional da colônia.

Estudos como o de Seco e Amaral (2006), afirmam que a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira foi permeada por dificuldades, como a falta de estabelecimentos de ensino para acolher os estudantes dos colégios jesuítas. Mesmo as providências, alvarás e decretos não foram suficientes para impedir a estagnação da educação no Brasil.

Em relação ao ensino de Arte, Marostega (2006) observa que a Reforma de Pombal propiciou uma nova estrutura curricular, com a inclusão do desenho e a criação de aulas públicas de geometria. Passo importante para esse processo foi a fundação do Seminário Episcopal de Olinda, em 1800, e a inserção do ensino de desenho no currículo e aulas régias de desenho e figura, com a introdução do desenho de modelo vivo, segundo os padrões do neoclassicismo⁸.

⁸ Movimento artístico, surgido na Europa por volta do século XVII. Tinha como principal objetivo resgatar os valores estéticos e culturais das civilizações da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma). Ele pode ser identificado nas cenas do cotidiano brasileiro na primeira metade do século XIX, captados pelos pintores estrangeiros como Rugendas, Taunay e Debret.

Missão Francesa e o ensino de Arte

O cenário educacional brasileiro sofreu alterações em 1808, com a transferência da família real para o Brasil. Logo chegou ao Brasil, o Príncipe Regente criou diversos cursos: medicina, cirurgia, matemática, agricultura, dentre outros. Segundo Cunha (1986 apud Boaventura, 2009) as alterações surgiram da necessidade de imprimir mudanças no ensino superior para a formação de *burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subproduto, formar profissionais liberais* (CUNHA, 1986, p. 67).

Até então, só havia ensino superior religioso. Além do curso de medicina criado na Bahia e no Rio de Janeiro, onde a Corte foi instalada, foram criadas a Real Academia Militar e a Academia da Marinha. Também, o ensino profissional foi intensificado com o curso de agricultura, aula de desenho e cadeira de química na Bahia, e na cidade do Rio de Janeiro, a criação das academias militares, das cadeiras de botânica, matemática e música; bem como, a vinda da Missão Francesa⁹ que possibilitou a criação da Academia de desenho, pintura, escultura e arquitetura civil.

Nesse período, últimas décadas do século XVIII, o Neoclassicismo predominava na Europa com sua concepção da arte feito a partir da exatidão dos contornos, presentes nas obras da Antiguidade Clássica e não do dogmatismo religioso, da valorização da racionalidade da ciência, da natureza e do ser humano como centro da criação, como ensinava o Renascimento¹⁰ nos séculos XIV a XVI. Esse movimento artístico chega ao Brasil com a Missão Francesa, no início do século XIX, iniciando, oficialmente a formação de um pensamento artístico e a definição do ensino de Arte no Brasil. Para Barbosa (2009) esta transição foi abrupta, e num país que até então importava modelos da Europa com enorme atraso, a modernidade do neoclássico, provocava suspeitas e afastamento popular em relação à arte.

Entretanto, é possível reconhecer que com a vinda da Missão Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, temos a formação de um conjunto de imagens sobre o Brasil e de um sistema de arte no país, conforme imagem (5), a seguir. Algumas obras foram

⁹ A Missão Francesa era constituída por um grupo de artistas, importados da França e dirigido por Joachim Le Breton (1760-1819), secretário do Instituto da França; Grandjean de Montigny (1776-1850), arquiteto renomado; Jean-Baptiste Debret (1768-1848), pintor, desenhista e professor; Os irmãos Nicolas-Antoine Taunay (1755-1830), pintor de gênero e paisagista, e Auguste-Marie Taunay (1768-1824), escultor e professor; Charles Simon Pradier (1783-1847), gravador em talha fina; François Bonrepos, ajudante dos irmãos Taunay. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo340/missao-artistica-francesa>. Acesso em mar/2018.

¹⁰ O Renascimento, ou Renascença, faz referência a um movimento artístico surgido na Itália, entre os séculos XIV e XVI, difundido por toda a Europa. A concepção medieval do mundo se contrapõe a uma nova visão, empírica e científica, do homem e da natureza.

fundamentais para a História da Arte do período, com as de Jean Baptiste Debret, Nicolas-Antonie Taunay, Jose Ferraz, os irmãos Henrique e Rodolfo Bernardelli, Eliseu Visconti, Pedro Alexandrino, dentre outros.



Imagem 5. Escravo Carregando café; Gravura de Jean Baptiste Debret, 1826¹¹.

Barbosa (2015) esclarece que a primeira instituição de ensino das atividades artísticas no Brasil intentava repetir a experiência desenvolvida por Bachelier¹² na *École Royale Gratuite de Dessin*. Em sua experiência Bachelier combinava e conciliava a tradicional luta entre artistas e artesãos. Esse casamento entre as Belas Artes e as indústrias era a ideia de Le Breton para o trabalho no Brasil. Entretanto, o trabalho da Missão Francesa foi permeado de entraves e quando começou a funcionar em 1826, com o nome de Academia Imperial de Belas Artes, mudou a sua concepção inicial, tornando-se um lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a Corte. Para a autora, essa característica foi acentuada com a morte de Le Breton em 1819, mudando-se o nome para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, com uma orientação conservadora.

O resultado dos modelos impostos pela Missão Francesa foi que o Barroco¹³ brasileiro substituído pelo Neoclassicismo, e da concepção popular de arte por uma concepção burguesa, bem como, o aprendizado por meio do trabalho foi substituído por árduos exercícios formais.

¹¹ Fonte da imagem: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Jean-Baptiste-Debret/483209>. Acesso em 26/03/2021. Britannica Escola, CAPES, Ministério da Educação.

¹² Jean-Jacques Bachelier (1724-1806) pintor e diretor da fábrica de porcelana de Sévres, fundou uma escola de arte em Paris, usando recursos próprios para os artesãos.

¹³ As manifestações artísticas consideradas barrocas foram produzidas principalmente no século XVII. O traço principal do estilo é a tensão entre o espírito e matéria, céu e terra, razão e emotividade, contenção de derramamento, cientificismo e religiosidade.

Escola Nacional de Belas Artes

Na Escola Nacional de Belas Artes eram formados os professores de desenhos que atuavam nas escolas secundárias, visto que a atividade artística não era incluída nas escolas elementares. Barbosa (2015b) observa que o imobilismo dos processos e conteúdos adotados ecoaram como herança no ensino das escolas secundárias brasileiras, por todo o século XIX, predominava a cópia de retratos de pessoas importantes, santos e de estampas europeias.

Barbosa (1998, apud. Marostega, 2006) afirma que a *organização do ensino de grau superior antecedeu de muitos anos sua estrutura em nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da educação brasileira evoluída desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de ter organizado o nosso ensino primário e secundário.* (MAROSTEGA, 2006, p. 31). Com isso, inaugurou-se a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira: educação para a elite e educação popular. No ensino de Arte, *incorporou-se o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica.* (BARBOSA. 2015, p. 42). O dilema apontado pela autora, já identificado e delineado por Walter Benjamin (1955) ao captar o momento de transição da reprodução, ou seja, aquela feita pelo próprio artista, aprendiz ou imitador, exigindo o mesmo esforço físico utilizado pelo artista na produção original, para a reprodução em massa (xilografia, litografia e mais tarde a fotografia e o cinema). Na visão de Benjamin, a sutílização substitui a materialidade e a experiência, passa a ser uma simulação e o rastro que supera a aura. Para Benjamin, a aura versus técnica é o reconhecimento do papel democratizador da reprodutividade técnica da arte.

Bosco (2011) observa que a ambiguidade de educação para a elite e uma popular foi reforçada no decorrer do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo industrial que passa a requerer profissionais cada vez mais qualificados. A ênfase no progresso da técnica, a descoberta de novos materiais e a produção em série de objetos ganham a importância, em oposição ao movimento do Romantismo¹⁴ com sua visão de mundo contrária ao racionalismo, ao Iluminismo e a valorização dos sentimentos.

Nesse contexto pré-republicano encontramos duas modalidades de discursos, de um lado um que apontava para a necessidade de estabelecer uma educação para o povo e para os escravos, nesse sentido, os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. Duas tendências vão se contrapor, de um lado, aquela que unia

¹⁴ O Romantismo surgiu por volta do século XIX, em oposição à arte Neoclássica e preconizava a valorização dos sentimentos, imaginação, nacionalismo e a natureza na paisagem.

criação e técnica, influenciada pelas ideias de Walter Smith¹⁵, defendia principalmente pelos reformadores liberais que visavam à alfabetização e a preparação para o trabalho industrial, do outro, os positivistas de inspiração comtiana, adeptos do estudo e cópias de ornato importantes, segundo ele, para aperfeiçoar a capacidade criativa.

Nesse período, onde a crença no progresso da ciência e da técnica eram dominante na Europa, era comum que os países procurassem expor o seu progresso técnico para o mundo. Durante todo o século XIX foram realizadas diversas exposições internacionais, como a de Londres (1851, 1862), Paris (1855, 1878), Viena (1873), Filadélfia (1876) e Buenos Aires (1882). São bem conhecidas as críticas do arquiteto alemão, Gottfried Semper, durante a Exposição Mundial de Londres em 1851, ao observar a falta de apuro estético dos objetos industrializados, sugerindo uma educação estética geral e popular, através da organização de espaços educativos destinados a eventos pedagógicos sobre Arte e Indústria. Suas ideias reforçaram o direcionamento do ensino de Arte com ênfase no desenho geométrico como meio de iniciar a instrumentalização¹⁶ de crianças e jovens.

Os principais defensores, no Brasil, da valorização do desenho e na mudança dos métodos de ensino baseados no neoclassicismo e no romantismo foram Rui Barbosa e André Rebouças. Rui Barbosa defendia a reforma do ensino primário e secundário e André Rebouças divulgava seus artigos no jornal *Novo Mundo*¹⁷, anunciando as razões da necessidade do ensino de desenho para a industrialização do país e para o desenvolvimento da inteligência da criança e do jovem. A partir de 1910 já podia ser percebido o ar de modernidade assumido pelas sucessivas gerações de artistas brasileiros, como as inovações formais do primeiro movimento Modernista presentes nas obras de Tarsila do Amaral (imagem 6) a seguir, e Vicente do Rego Monteiro, passando pela representação de dramas sociais e personagens anônimos das obras de Portinari e Di Cavalcante. É possível observar a ascensão de artistas autodidatas ou treinados fora das academias de arte, como exemplo: Alfredo Volpi e José Antônio da Silva.

¹⁵ O Inglês Walter Smith era defensor da democratização da arte e do desenho, contratado para organizar o ensino de desenho em Massachusetts (EUA). Ver Barbosa. Redesenhando o desenho: Educadores, Políticas e História.

¹⁶ O sentido de instrumento utilizado no texto se assemelha ao termo de razão instrumental, usado por Horkheimer e Habermas para designar o predomínio de uma racionalidade estritamente instrumental, alheia aos objetivos comuns da vida humana. A razão voltada para os fins estritamente econômicos, ligados ao mundo do trabalho e da produção.

¹⁷ O Novo Mundo era um jornal publicado em Nova York em 1870 e 1879, fundado por José Carlos Rodrigues, por ser escrito em português tinha larga repercussão entre os intelectuais brasileiros.



Imagem 6. Segunda Classe, Tarsila do Amaral, 1933¹⁸.

Arte como experiência na Escola Nova

Barbosa (2012) observa que até os meados do século XX, o ensino de Arte no Brasil caracterizou-se pela importação e decodificação de modelos estrangeiros, o que dificultou o desenvolvimento de uma cultura própria e a consolidação de projetos educacionais originais.

Em 1927, Fernando de Azevedo, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, influenciado pelas ideias da Escola Nova, introduziu o ensino de Arte e suas manifestações como um instrumento de transformação social. A concepção de educação da Escola Nova era baseada nas atividades da vida real, voltada para a experiência, reconhecendo o estudante como ser ativo e possibilitando a sua participação direta no processo de aprendizagem.

A reforma na instrução pública proposta por Fernando de Azevedo, preconizava a construção racional de um sistema educacional que tinha como objetivo a educação integral do indivíduo e sua adaptação à comunidade, que deveria contribuir para seu aperfeiçoamento.

A educação nova, obra de cooperação social, deveria atrair, solicitar e congregar para um fim comum todas as forças e instituições sociais, a escola e a família, pais e professores que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes, se não opostos. O objetivo: romper as barreiras que se opunham à interpretação da escola e da sociedade. Professores e pais, legítimos depositários dos interesses e dos ideais da reforma, deveriam assumir a participação direta na administração das escolas e constituir, com seus representantes, o supremo conselho deliberativo e propulsor do Departamento de Educação. Ideias, aspirações e práticas contextualmente avançadas. (PENNA, 2010, p. 52).

¹⁸ Fonte da imagem: <https://arteeartistas.com.br/segunda-classe-tarsila-do-amaral/>. Acesso em Mar./2021.

Para Fernando Azevedo, a educação nova tinha o objetivo de promover uma escola socializadora, na qual o estudante pudesse desenvolver a responsabilidade e a cooperação. Nesse aspecto, a Arte e suas manifestações se tornam uma das mais poderosas forças de ação para desenvolver no aluno responsabilidade e a cooperação. Nessa reforma o ensino artístico foi compreendido a partir das seguintes linguagens: desenho, trabalhos manuais, música, dança e artes cênicas.

A valorização das atividades artísticas estava fundamentada na percepção de que as crianças são ricas em sensações e para desenvolver a sua intelectualidade necessitam de atividades ativas, as quais podem ser proporcionadas, por exemplo, pelos trabalhos manuais e o desenho que promovem as aprendizagens significativas.



Imagem 7. Escola Nova, 1927.¹⁹

A ideia estrutural da Escola Nova (imagem 7) acima, foi uma influência do filósofo americano John Dewey, e sua proposta pedagógica calcada na valorização da relação do estudante com o cotidiano e a realidade social. Essa concepção sobre a educação é encontrada principalmente em “Educação e Democracia” (1959, In Westbrook, 2010), que apresenta a educação como necessidade da vida e como função social. Segundo Dewey, a vida é um processo que se renova pela ação sobre o meio e a continuidade do processo da vida humana não depende da existência do indivíduo, mas sim da sequência incessante da reprodução de outras formas de vida, exigindo uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos. Com a renovação da existência física também se renovam, analisando os

¹⁹ Fonte da imagem: <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>. Acesso em Mar./2021.

seres humanos, as crenças, ideias, esperanças, sofrimento e hábitos, daí a importância da experiência para a continuidade e renovação do grupo social.

Nesse entendimento, a educação para Dewey (2010) é o instrumento da continuidade social da vida, já que os indivíduos sociais vão adquirindo suas experiências por meio do contato da vida em grupo. Entretanto, com o progresso da civilização ocorre o aumento da distância entre os jovens (imaturos) e as ideias e costumes dos mais velhos. Por isso, o papel da educação na transmissão das ideias, costumes e hábitos como na reflexão deles, de acordo com as novas necessidades, para o autor a educação, e somente a educação, suprime esta distância. Da mesma forma que a vida biológica a sociedade subsiste pelo processo de transmissão e por meio da comunicação. Sem a comunicação dos mais velhos os mais novos não teriam como aprender sobre seus hábitos, como proceder, pensar e agir.

Como os membros adultos de uma sociedade não vivem indefinidamente, a educação passa a ser uma necessidade de sobrevivência, fundamental na aquisição de habilidades para o estímulo das condições de desenvolvimento do indivíduo. Assim, para Dewey, o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertem e fortalecem determinados impulsos. Aqui temos a relevância da escola como órgão social que consiste em estabelecer a comunicação entre o meio e o desenvolvimento do indivíduo.

Nesse entendimento, a escola cumpre três funções especiais: um ambiente simplificador do meio social, depura os costumes indesejados e cria condições para que o indivíduo possa superar as limitações dos grupos ou classe social em que nasceu.

Em seu texto, *Experiência e Educação* (2010), resultante de uma palestra realizada em 1938, Dewey propõe a formulação de situações-problemas, capazes de despertar dúvidas, desequilíbrios e perturbações intelectuais. A partir da motivação prática e estímulo cognitivo é possível que a aprendizagem significativa do aluno: *em certo sentido, toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda. Esse é o sentido próprio de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência.* (DEWEY, 2010, p. 48).

Nesse sentido, a experiência decorre da interação entre o indivíduo e o ambiente que o cerca, por meio de desequilíbrios e reajustamento que, por implicarem resistências e procuras ativas de restabelecimento de novos equilíbrios, produzem novas e mais enérgicas dinâmicas relacionais. Assim, a educação é o processo e reconstrução ou reorganização da experiência pelo qual percebemos melhor o seu significado e passamos a dirigir melhor as experiências

futuras e a escola, o espaço apropriado para realizá-las. Dewey (2010) aponta a necessidade de um planejamento pedagógico capaz de fazer a integração com a sociedade e levar o aluno a aprender com a própria vida.

Nesse momento da experiência e sua recriação como reordenação da experiência a arte assume papel fundamental. Uma brincadeira que ordena a experiência, transformando-se de brincadeira em jogo refazendo o vínculo entre arte e experiência estética, uma totalidade sempre dinâmica e em construção.

A arte denota um processo de fazer ou criar. Isso tanto se aplica às belas-artes quanto às artes tecnológicas. A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimento rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vista à produção de algo visível, audível ou tangível (DEWEY, 2010, p. 126)

Assim, Dewey (2010) afirma que a arte é experiência em forma de linguagem, situada no âmbito das práticas sociais, contrariando a definição hegemônica do fazer artístico como algo superior, com caráter perfectivo isolado das condições concretas de criação e realizada apenas por aqueles que possuem a habilidade. Diferentemente, Dewey considera a arte como uma ação intencional sob uma matéria bruta até que ela atinja um novo estado e uma nova forma.

O pensamento de Dewey surgiu em uma sociedade industrial, tecnológica e urbana, como a norte-americana, que nutria ideais de democracia e progresso, na qual exigia a participação ativa dos cidadãos na vida política e social. Essas mudanças que ocorriam, no exterior se refletiram no Brasil que vivenciava mudanças na educação com o fim da Primeira República e o governo provisório de Getúlio Vargas. Nesse contexto, surgiu o movimento da Escola Nova e a emersão de propostas como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto, lançado em 1932, por um grupo de 26 intelectuais, propunha princípios e base para uma reforma do sistema educacional brasileiro e foi escrito por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Preconizava uma escola de qualidade, obrigatoriedade, universalização e gratuidade da educação até a idade de 18 anos, e um sistema de ensino custeado pelos Estados da Federação e coordenado pelo Ministério da Educação. Previa ainda, a criação de fundos escolares ou fundos especiais constituídos de uma percentagem sobre as rendas arrecadadas pela União, Estados e Municípios, e a criação de universidades.

Para Lemme (2005), o Manifesto dos Pioneiros da Educação (imagem 8) a seguir, pode ser considerado um dos documentos mais importantes no processo de modernização da educação brasileira, já que definia diretrizes de uma política educacional de ensino, inexistente desde a Proclamação da República em 1889, visto que a autonomia dos Estados gerou desigualdade regionais em função das condições econômicas e culturais de cada região. Para o autor, as reformas realizadas por Fernando de Azevedo, na Capital da República, entre 1927 e 1930, resultaram na elaboração de um código de modernização da educação no Brasil. Segundo Saviani (in Stephanou e Bastos, 2005, p. 32) o Manifesto além de ser um documento de política educativa, coloca em causa a defesa da escola pública.



Imagem 8. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)²⁰.

A reforma proposta por Fernando de Azevedo promoveu a reestruturação da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), com a realocação, transferência e aposentadoria de professores, bem como a instituição de concurso público para a Escola. Em relação ao ensino de Arte, Peres (2016) observa que apesar de a Arte parecer fundamental para desenvolvimento da inteligência das crianças de forma criativa, foi possível perceber uma preocupação com a formação profissional destinada ao desenho técnico e industrial, ou seja, a arte perdia a função contemplativa para ser instrumento²¹ da formação dos trabalhadores.

²⁰ Fonte da imagem: <https://www.skoob.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932-e-dos-educadores-1959-223766ed250383.html>. Acesso em Abr./21.

²¹ O termo instrumento designa o predomínio de uma racionalidade estritamente instrumental, alheia aos objetivos comuns da vida humana.

Entre 1932 a 1935, o secretário da Educação do Rio de Janeiro era Anísio Teixeira, ex-aluno de Dewey no *Teachers College* da *Columbia University*, em 1928, e o seu ideal de educação contemplava a concepção filosófica liberal e moderna, presente nas tentativas de adoção de um novo sistema de ensino de cunho democrático libertário para a sociedade brasileira.

Anísio Teixeira inseriu várias reformas na educação: criou a Universidade do Distrito Federal, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, realizou várias reformas com base nos princípios do Manifesto, no Rio de Janeiro e em Pernambuco.

Era nítido a defesa da Arte no currículo escolar e nas universidades, com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, aliada a um instituto de Artes para a formação, não apenas de artistas, mas com especial atenção à formação de professores de Desenho. Dentre os professores de Artes Visuais na UDF, pode-se citar Mário de Andrade. Com o fechamento do Instituto em 1939, os alunos de Artes tiveram dificuldades para serem alocados em cursos equivalentes devido a inexistência. Barbosa (2015) afirma que no período, os estudantes de Artes eram rejeitados na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) porque consideravam a educação como algo inferior e medíocre, bem como na Faculdade de Educação porque consideravam as Artes Visuais irrelevantes, como perda de tempo, algo da elite.

Anísio Teixeira legou do mestre o ideal de organizar a escola de acordo com a sociedade, como se a escola fosse a sociedade em miniatura. A intenção era desprezar o sistema dual, com uma escola para os pobres e outra para os ricos, predominante na educação e na sociedade brasileira; com a introdução de uma pedagogia voltada para a técnica e a prática, de acordo com o capitalismo industrial que lançava suas bases no Brasil.

Barbosa (2015b) detecta a influência de John Dewey nas reformas promovidas por Anísio Teixeira na educação brasileira, em suas propostas de promover uma relação entre os programas escolares e as atividades primárias da vida das crianças, na organização do currículo voltado para o desenvolvimento de hábitos de ações autônomas e hábitos de vida conjunta. Para Lemme (2005), as realizações de Anísio Teixeira podem ser consideradas o ponto mais alto na busca de soluções para o sistema educacional brasileiro.

A influência do pensador americano é visível na sua definição de educação como função normal da vida social que se caracteriza por meio da busca incessante para dar aos indivíduos o conhecimento da cultura em decorrência da vida em comunidade. Tendo como função social a participação no nível e na qualidade da própria vida em comum, ou seja, no seu entender, a educação é o processo pelo qual a vida social se perpetua. E a escola, um ambiente simplificado,

purificado e equilibrado capaz de organizar e controlar a transmissão de crenças, hábitos e maneiras.

O Estado Novo e o Desenho Pedagógico e Geométrico

Esses discursos se tornaram um marco histórico na constituição e formulação do sistema educacional brasileiro. Este processo de renovo foi interrompido pelo levante de novembro de 1935 e o Estado Novo (1937-1945). Lemme (2005) observa que o Estado Novo adotou *uma orientação mais realista em matéria de educação, com a implantação do ensino profissional para a formação de mão-de-obra como dever do Estado e a divisão do ensino de 2º Grau em compartimentos estanques*, (LEMME, 2005, p.175) para atender, separadamente, as necessidades de formação da juventude, de acordo com a divisão social que predominava na sociedade brasileira (ensino secundário acadêmico, normal, industrial, comercial e agrícola). Pela reforma Capanema²² apenas o ensino secundário acadêmico dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior. O ensino técnico só dava direito de acesso correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo estudante. O que evidenciava uma concepção dualista da educação: um ensino para as elites que se destinavam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais.

Em termos de educação, durante o Estado Novo o governo exerceu forte controle sobre as práticas escolares, com o intuito de formar cidadãos dispostos a trabalhar pela pátria. A rádio, a música, o teatro, a imprensa e o cinema passaram a ser instrumentos na condução das massas. Importante assinalar a atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), dentro das escolas fiscalizando a obrigatoriedade dos desfiles cívicos, cantos, hasteamentos da bandeira, o uso de material didático para exaltar os “heróis nacionais”, como bem observa D’Araújo (2000).

Para Acosta Dia e Lara (2012) de 1937 a 1945, o Estado ditatorial implantado no Brasil, *entrou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou o desenho geométrico na escola secundária e o desenho pedagógico na escola primária, com a cópia de estampa usadas para as aulas de composição em língua portuguesa* (ACOSTA, 2012, p. 2). Em termo da música

²² Gustavo Capanema (1900-1985) nomeado pelo Presidente Vargas para dirigir o Ministério da Educação e Saúde em 1934, permaneceu até o fim do Estado Novo (1945). A partir de Leis Orgânicas do Ensino, efetivou reformas de ensino, de níveis (primário e secundário) e modalidades (ensino técnico profissional: industrial, comercial, normal e agrícola).

foi introduzido o Canto Orfeônico²³ nas escolas regulares. A intenção era popularizar a prática e o conhecimento musical nos diversos setores sociais. Por meio de Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, o Presidente Getúlio Vargas instituiu o ensino de canto orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais, permanecendo por três décadas.

Atividade de Arte na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Após a Segunda Guerra Mundial e o processo de reconstitucionalização do país em 1934, temos a proposta de elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Predominava no período uma preocupação com a legitimação da social-democracia mundialmente abalada pela ideologia fascista e pelo avanço do socialismo soviético e no panorama nacional, buscava-se diminuir o poder das oligarquias, propiciando uma maior participação eleitoral das massas.

Assim, a nossa primeira LDB foi elaborada em contexto de contradições da velha ordem política em conflito com a formação da nova classe dominante surgida com o processo de industrialização e os conflitos de interesses envolvendo, por um lado, os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e por outro lado, os católicos que defendiam a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. Por isso, o longo processo que resultou na promulgação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessa LDB, o ensino de Arte foi considerado uma atividade para o Grau Primário (atual EF Anos Iniciais), sendo optativo para o grau Médio (atual EF Anos Finais), conforme o Artigo 26. *O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo e à idade.* (BRASIL, 1961).

Em sua análise da LDB/61, Marchelli (2014) observa que a base curricular descrita e produzida pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelos conselhos estaduais com base nas prescrições da LDB correspondeu a um desejo da sociedade brasileira da época de massificar a

²³ Modalidade de canto, de origem francesa, implantado no início do século XIX nas escolas francesas, calcado no ensino de leitura e da escrita e no uso de marcha e hinos como repertório básico. Foi introduzido no Brasil por Villa-Lobos de acordo com o que ele viu na Alemanha da República de Weimar. O modelo de experiência orfeônica francesa e a brasileira, assim como a prática pedagógica alemã vista por Villa-Lobos, têm em comum o fato de ocorrerem em um contexto da necessidade de criação de uma unidade de nação e a fixação de valores representativos de uma identidade nacional.

ação educativa, colocando-a como instrumento para a geração de riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico. Demonstrando uma intrínseca relação entre a educação e a economia, sendo a educação entendida como um instrumento de mobilidade social.

No âmbito internacional, as décadas de 1960 e 70, ocorre o surgimento do conceito de capital humano²⁴, considerado um investimento em educação, subentendido como um componente do processo de produção, decorrente do investimento em habilidades e conhecimentos que uma nação ou indivíduo fazem na expectativa de retornos adicionais futuros.

No Brasil, o baixo desenvolvimento econômico na década de 1960 era um alerta de uma crise econômica, apontada pelos economistas da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), como um reflexo da antiga inserção do Brasil na economia internacional, *com base na exploração de produtos primários tropicais e os mecanismos que promoviam a crescente concentração de renda no país, especialmente a estrutura fundiária que originava a perda do dinamismo e o desenvolvimento brasileiro.* (LIMA, 2006, p. 57).

Na visão dos economistas da CEPAL, a crise era iminente e para amenizá-la surge a proposta de industrialização para melhorar a renda dos trabalhadores urbanos e agrícolas, e dessa forma, provocar o crescimento de um mercado consumidor de bens e serviços mais sofisticado, provenientes de uma indústria que se valia de uma mão-de-obra mais profissional. A intenção era superar o subdesenvolvimento e inserir o país no mercado internacional, a partir de uma forte intervenção do Estado na economia.

Diferentemente da teoria preconizada pelos economistas da CEPAL, o modelo liberal da economia de mercado defendia a não intervenção do Estado na economia, alegando que o *papel do Estado deveria ser o de garantir a estabilidade monetária e um modelo de tributação que incentivasse os investimentos.* (LIMA, 2006, p. 59). Assim, o crescimento viria como resultado da resposta da iniciativa privada às condições econômicas favoráveis.

As duas teorias estavam de acordo no entendimento da educação como capital humano e como parte das ações governamentais no sentido de adequá-las à realidade econômica, o que

²⁴ Teoria formulada, em meados de 1950, por Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, entende que as diferenças nas capacidades adquiridas pela mão de obra ao longo do tempo são tributárias dos investimentos feitos no trabalho. Nesse entendimento a educação passa a ser como um bem promotor de um conjunto de habilidades e destrezas, formadoras de capital humano. Assim, investimentos nesta área produzem um retorno futuro, em termos de maiores ganhos e satisfações para essa pessoa. Ver Schultz, Theodore. O valor econômico da educação e o capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Surgiu para explicar o crescimento econômico surpreendente da Alemanha e do Japão no período pós-guerra, impossível de ser explicado pela economia clássica a partir dos três fatores de produção: terra, capital e trabalho.

ocorreu de forma impositiva, no contexto do regime militar com a reforma universitária Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, e principalmente, com a reforma do ensino primário e secundário, que cria um ciclo fundamental de 8 anos (1º Grau) e profissionaliza o ensino secundário (2º Grau). Além de diminuir um ano do percurso escolar, esta reforma subordinou a educação às necessidades da produção econômica, sendo justificada pela deficiência de mão-de-obra qualificada necessária ao desenvolvimento econômico do país.

Educação Artística

A ascensão dos militares ao poder em 1964, garantiu o predomínio das ideias liberais em detrimento das sugestões e discussões dos economistas ligados à CEPAL. Cabe assinalar a associação das reformas no campo educacional como contexto internacional, que se manifesta principalmente com a assinatura dos acordos entre o MEC e a AID – *Agency for international Development* – que resultou no acordo MEC/USAID. Lançado em março de 1961, pelo Presidente Kennedy, a Aliança para o Progresso²⁵ previa uma série de investimentos em várias áreas: habitação, estabilização de preços e eliminação do analfabetismo.

Como desdobramento desse acordo tem a recomendação do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES²⁶) para a reforma e extensão do ensino médio, apontado para três grandes questões: preparação para o ensino profissionalizante, alteração na proposta curricular que acompanha essa necessidade e a alteração do currículo (Lima, 2006).

As implementações feitas pela reforma educacional de 1971²⁷, segundo Romanelli (1990), resultaram da implantação da indústria de base, acelerada a partir da década de 1950, que criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos e a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média. Para a autora, o crescimento das multinacionais dentro do território brasileiro, atuou sobre os mais diversos setores, ampliou a vida econômica

²⁵ A aliança para o progresso foi um programa de ajuda econômica e social dos Estados Unidos para a América Latina efetuado entre 1961 a 1970. A sua origem remonta a uma proposta do Presidente Kennedy, em discurso em 13 de março de 1960 durante recepção, na Casa Branca, aos embaixadores latino-americanos. A aliança duraria 10 anos, com investimentos dos Estado Unidos e de diversas organizações internacionais, países europeus e empresas privadas. A proposta foi aprovada na reunião ocorrida em Punta del Este, Uruguai, de 5 a 17 de agosto, no Conselho Interamericano Econômico e Social da OEA. A Declaração e Carta de Punta del Este foram aprovadas por todos os países presentes, com exceção de Cuba. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionário/verbete-temático/alianca-para-o-progresso-1>. Acesso em mar/2018.

²⁶ Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), órgão responsável pelo controle das atividades e projetos ligados à educação.

²⁷ Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pela Lei 5692. Por esta Lei o 2º Grau, atual Ensino Médio, passou a ter como principal objetivo a profissionalização, em curto e médio prazo. Para isso, os cursos eram ofertados com mais de 100 habilitações e no final do 2º Grau o estudante receberia um certificado de habilitação profissional.

nacional, mas ao mesmo tempo diversificou e especializou-se em determinadas áreas trazendo como resultado paralelo o crescimento de empresas menores, movimentando o setor de serviços, ligados diretamente a organização da infraestrutura em áreas como comunicação e eletricidade. Além da montagem de uma organização burocrática mais eficaz no controle e efetivo desse processo, o Estado trabalhou no sentido de concentrar capital, e isso acarretou na ponta a necessidade de habilitar ainda mais os trabalhadores brasileiros.

Para Ghiraldelli (1990), a ênfase na articulação entre educação e trabalho foi fruto dos acordos firmados entre 1964 e 1968 (MEC-USAID), sendo a ação governamental em relação à educação caracterizada pela repressão, *privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional*. (GHIRALDELLI, 1990, p. 163). Tornando-se o ensino uma instrumentalização para o trabalho e a educação instrumento de controle ideológico.

Nessa mesma linha de pensamento, Germano (1994) afirma que os objetivos básicos da Lei 5692/71 seriam de absorver a força de trabalho supérflua e regular o mercado de trabalho, bem como, atender a uma demanda social, à medida que se elevavam os requisitos necessários da mão-de-obra, enquanto buscava dar legitimidade ao Estado, junto à maioria da sociedade, com a ampliação de oportunidades de acesso à escola, a eliminação dos exames de admissão ao ginásio, facilitando o fluxo escolar e diminuindo as taxas de evasão e repetência.

Entretanto, existe outras formas de examinar a reforma, por exemplo, Queirós (2014) ao analisar os discursos e representações sob a perspectiva dos gestores políticos no governo no Estado do Paraná, observa que as reformas educacionais do período da ditadura militar representam a continuidade na política desenvolvimentista estruturada desde o ano de 1961. Nesse caso, para a autora as reformas não caracterizam uma ruptura, mas sim, uma continuidade evidenciada no planejamento, na racionalização administrativa, no tecnicismo, na relação educação e renda, e no papel da educação como elemento essencial para alavancar o desenvolvimento econômico. Bem como, o fortalecimento de tais diretrizes, por meio do financiamento externo para sua implementação.

Com a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, normatizada pelo Parecer 852, de 12/11/71, inicia com a mudança terminológica substituindo os conceitos de Ensino Primário e Médio e Secundário por ensino de 1º e 2º Grau, respectivamente. O ensino de 1º Grau engloba a antiga escola primária e parte da escola secundária e, o ensino de 2º Grau equivale à outra parte da antiga escola secundária.

Consta que o ensino de 1º e 2º Graus objetivava *proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania* (Lei nº 5692/71).

Em termo de organização escolar, a Lei 5692/71, (Art. 3º) previu a flexibilização dos currículos em nível nacional, com o estabelecimento de um núcleo de disciplinas comuns; e no nível regional, as escolas poderiam escolher determinadas disciplinas, estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Na visão de Sá e Delmás (2012) a grande inovação foi a fixação de um núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus:

a explicitação de organização dos conteúdos, distinguindo o núcleo comum da parte diversificada, chegando ao currículo pleno em as noções de “atividades”, “áreas de estudo” e “disciplinas”, além de apresentar o conceito legal de “matéria”, definindo como “todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos conselhos de Educação (SÁ, 2012, p.8).

Para Marchelli (2014) a proposta de um núcleo comum constituído por um conjunto de conteúdos obrigatórios e uma parte diversificada por assuntos optativos, sob as perspectivas traçadas para a abordagem dos conteúdos: disciplinas área de estudo e atividades com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituiu, pela primeira vez, uma tentativa lógica de relacionar, ordenar e sequenciar elementos curriculares.

A orientação é que os currículos deveriam ser elaborados para que o ensino de 1º Grau se ocupe, nos primeiros anos exclusivamente e nos últimos preponderantemente, com a formação geral (Art. 5º, §1º, alínea a). Já o ensino de 2º Grau predomina a formação especializada (Art. 5º, §1º, alínea b). Como formação especializada a Lei entende o ensino profissionalizante, com a finalidade de sondar capacidades dos alunos durante o 1º Grau e possibilitar uma introdução ao mundo do trabalho no 2º Grau, de acordo com os respectivos mercados locais e regionais de trabalho (Art. 5º, § 2º, alínea b). Perdendo com isso, a formação científica de base, fundamental tanto para o ingresso na universidade (reservada a elite) quanto o conhecimento necessário à vida, ao trabalho e ao exercício da cidadania.

Em seu Artigo 7º da Lei 5692/71, determina a obrigatoriedade da “atividade” Educação Artística na Educação Básica, juntamente com Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde. Segundo a Lei, os currículos devem adaptar-se às personalidades individuais dos alunos (Art. 8º) evitando assim a evasão escolar ou a desistência por repetidas reprovações, para isso a Lei previu o fim das reprovações, sendo possíveis reprovados amparados por constantes recuperações (Art. 14º, § 2º).

O ensino de Arte na Lei 5692/71

Como se pode observar pela Lei 5692/71, a Educação Artística passou a fazer parte dos currículos escolares como atividade educativa. Porém, mesmo fazendo parte da Educação Básica, o estudante não era reprovado nessa disciplina. Segundo Vieira (2011), a introdução da Arte nos ensinos de 1º e 2º Graus configurou uma fragilidade que pode ser denunciada no modo de fazer, ver e aprender Arte nos espaços escolares, visível no despreparo dos professores, na maneira de ensinar e avaliar e nas fragilidades metodológicas, presentes na forma de explicar os planejamentos, os objetivos, os conteúdos e os métodos utilizados, poucos claros e poucos organizados.

Nessas circunstâncias, os professores encontravam-se despreparados para exercerem a polivalência. Para remediar a situação, o Governo Federal criou licenciaturas de curta e plena duração em Educação Artística. A Licenciatura Curta, com duração de dois anos, para professores que atuavam no 1º Grau e a Licenciatura Plena com duração de quatro anos, para o 2º Grau.

Assim, quando institucionalizado o ensino de Arte ficou subentendido principalmente, que o professor do 1º grau não precisaria ter formação específica em determinada linguagem artística, o que validava uma concepção integradora, reducionista e polivalente da Arte. Essa percepção provocou a criação de Associações de arte-educadores e a proliferação de encontros, congressos e discussões no decorrer da década de 1980, sobre questões relacionadas ao ensino de Arte do ensino infantil à universidade.

Pela Lei 5692/71, fica estipulado que o ensino de 1º Grau tinha a duração de oito anos, com uma carga horária, no mínimo de 720 horas por ano (Art. 18º), sendo obrigatório dos 7 aos 14 anos (Art. 20º), já o ensino de 2º Grau tinha a duração de 3 a 4 anos, com carga horária anual de 2.200 a 2.900 horas/aulas (Art. 22º), com o objetivo de *formação integral do jovem* (Art. 21º).

A Lei determinou também que o financiamento do sistema educacional era de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral (Art. 41º-63º).

Essa estrutura de ensino implantada durante o regime militar, continuou mesmo com a saída dos militares do poder em 1985, somente no ano de 1996 foi aprovada uma nova LDB 9394/96, reorganizando o sistema da educação básica, constituída pela educação infantil, fundamental e médio. Por essa LDB, tanto o ensino fundamental como o médio devem ter uma

base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar e por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e clientela. Anos após a sua promulgação da nova LDB o ensino fundamental foi ampliado para 9 anos, pela Lei 11.274/2006, recuperando assim, a perda de um ano decorrente da reforma de 1971.

Conferência Mundial de Educação Para Todos

A LDB 9394/96 surge em um contexto caracterizado pela globalização e pela redução da intervenção do Estado na economia, aliados a um novo paradigma produtivo²⁸. E nesse cenário que as políticas educacionais internacionais alicerçadas no modelo neoliberal, se materializaram nos documentos produzidos pelo Banco Mundial como o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997 e outras agências multilaterais como OIT, UNESCO, UNICEF, determinando a direção da educação dos países periféricos, entre eles o Brasil, para atender às constantes necessidades de recomposição do capital sobre o trabalho.

Nesse ambiente temos a emergência e difusão do ideário neoliberal com a introdução de uma racionalidade econômica com o intuito de desregular a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais. Como afirmam Maroneze e Lara: *a reconfiguração do Estado priorizavam as iniciativas que reduziram o raio de ação no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e poucos investimentos na área social*. (MARONEZE, 2009, p. 4).

Nesse cenário de reestruturação econômica a educação se torna elemento privilegiado na conformação da ordem social vigente e formuladas em resposta aos organismos internacionais. Esta ideia é confirmada por Peroni (2003) ao analisar a política educacional brasileira a partir de 1990, afirma que o objetivo era desenvolver as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores pudessem satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível²⁹.

²⁸ Mencionando o Toyotismo, concepção originária no Japão, tendo como principais características, a maleabilidade, a conjunção de tarefa e um maior potencial de criatividade, em que o conhecimento tem por interdisciplinaridade, intercambialidade e experimentação.

²⁹ Toyotismo ou acumulação flexível é uma maneira de produção, surgido a partir do início da década de 1970, a partir da observação da ociosidade nas fábricas e nos equipamentos, bem como o desemprego elevado nas economias capitalistas. Diante dessa realidade, as corporações buscaram racionalizar, reestruturar e intensificar o controle sobre o trabalho para reduzir os custos e elevar a lucratividade. Esse modelo industrial foi aplicado inicialmente no Japão e ficou conhecido por romper com o padrão fordista de produção em massa e estocagem

A primeira grande mudança educacional no Brasil, na década de 1990, veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, em substituição a Lei 5692/71.

Pela nova LDB 9394/96 *a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.* (BRASIL, 1996, Art. 1º). Se antes a educação era assegurada pelo Estado, agora, em consonância com as propostas firmadas pelos organismos internacionais, ela passa a ser responsabilidade da comunidade e da família por meio das relações entre governo e iniciativa privada.

Há uma tendência entre alguns pesquisadores brasileiros em identificar as políticas educacionais em torno da nova LDB e as determinações dos organismos internacionais atingindo o seu auge nas duas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), com uma política pautada na descentralização pela municipalização, incentivo às parcerias privadas, proliferação das Organizações Não-Governamentais e incentivo ao voluntariado. Vale lembrar a difusão de uma ideologia contra os direitos sociais, apresentados como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico.

O ponto de partida desses pesquisadores foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien – Tailândia. Organizada pela UNESCO³⁰. A Conferência reuniu cerca de 1.500 participantes, entre delegados dos países, especialistas em educação e autoridades nacionais e representantes de organismos intergovernamentais e não-governamentais, que organizados em 48 mesas-redondas em sessão plenária examinaram aspectos sobre a educação. A Conferência foi composta por quatorze

máxima de matérias-primas e de produtos maquina faturados. Toyotismo e acumulação flexível. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/toyotismo-acumulacao-flexivel.htm>. Acesso em Jan/2019.

³⁰ A UNESCO é um organismo integrado da Organização das Nações Unidas (ONU), criada no ano de 1945, em um contexto de prejuízos após a Segunda Guerra Mundial. Para a UNESCO a educação representa a possibilidade de resgatar e reconstruir os países envolvidos nos confrontos. Desde então, atua nas áreas de educação, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação. Propagando ideais de paz, coesão social e respeito mútuo entre as nações, a UNESCO tem entre seus objetivos a diminuição da pobreza extrema, a igualdade de gênero, garantia de acesso e qualidade da educação básica a todas as crianças, jovens e adultos. Sua influência se dá por meio de seus institutos, centros, conferências mundiais, documentos e parcerias entre governos e agências de financiamentos como o Banco Mundial. No Brasil, possui representação estabelecida em 19 de junho de 1964 em Brasília, mas sua ação é oficializada publicamente por meio do Decreto nº 87.522 de 25 de agosto de 1982, que promulgou o acordo de Cooperação Técnica Educacional, Científica e Técnica, efetivado entre a UNESCO e o Governo da República Federativa do Brasil, datado do dia 29 de janeiro de 1981 em Paris. (UNESCO, 2009).

membros, quatorze conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituição consultadas e com forte representação do Banco Mundial com quatro indicações diretos.

Os textos dos documentos foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência em 9 de março de 1990, e vão compor a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em maio de 1991.

Em sua introdução apresenta as razões econômicas e educacionais para a realização da Conferência, alegando que após mais de quarenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual afirma que *toda pessoa tem direito à educação*, direito esse em que educação não é assegurado para todos. Apresenta os dados que apontam para um grande índice de criança, principalmente do sexo feminino, sem acesso ao ensino primário e a existência de 960 milhões de adultos analfabetos, dos quais dois terços são mulheres. Além disso, o analfabetismo funcional, presente principalmente nos países industrializados ou em desenvolvimento e a falta de acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias. Acrescenta-se a esses dados, o aumento da dívida de muitos países, ao aumento da população, e a distância econômica entre as nações e dentro dela, bem como, as guerras, ocupações, lutas civis e violência.

O documento é composto por dez artigos. O primeiro artigo fala da necessidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem como (...) *instrumentos essenciais para a aprendizagem* (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas), quanto os *conteúdos básicos da aprendizagem* (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Destaca-se entre outros objetivos, a universalização do acesso à educação, a promoção da equidade, atenção à aprendizagem e o fortalecimento de alianças entre as autoridades responsáveis pela educação em nível nacional, estadual e municipal, bem como articulações e alianças *entre as organizações governamentais e não governamentais, setor privado, as comunidades locais, os grupos religiosos e as famílias. Reconhecendo como vital o papel dos educadores e das famílias* (UNESCO, 1990, p. 3).

Ainda segundo o documento, (artigo 8º) um dos requisitos na garantia de uma educação para todos incluem o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, envolvendo os setores, cultural e econômico, base da concretização da educação básica com vistas à elevação individual e social. Dias e Lara (2008) ao analisar o documento entendem que o avanço da educação básica está atrelado a um ajuste político com reformas na política educacional, vinculada estritamente com a economia, comércio, trabalho, emprego e saúde.

Em seu artigo 9º aponta como um dos requisitos para a garantia de uma educação para todos, é a mobilização de recursos tanto humanos como públicos, privados e voluntários. Na visão de Dias e Lara (2008) a responsabilidade com a educação passa a ser de toda a sociedade, cabendo ao setor público o papel de *atrair recursos de todos órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços da educação básica* (UNESCO, 1990, p. 7-8).

Finalizando, o artigo 10, do documento remete-se ao fortalecimento da solidariedade internacional, afirmando que a educação é responsabilidade comum e universal a todos os países para a correção das disparidades econômicas. Preconiza a necessidade de um aumento substancial dos recursos destinados à educação básica dos organismos e instituições intergovernamentais; organizações encarregadas de diminuir as barreiras que impedem alguns países de atingir a meta da educação para todos: *é tarefa de todas as nações agirem em conjunto para solucionar conflitos e garantir o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990, p. 8).

A Conferência Mundial de Educação Para Todos foi aprovada por representantes de mais de cem países e por Organizações Não-Governamentais que se comprometeram aumentar a oferta da educação básica para a população mundial, num prazo de 10 anos, fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. Para Rabelo; Jimenez e Mendes (2014), *a Conferência representa um marco do novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal*, visto que no aspecto educacional, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado no oferecimento de educação pública a todo cidadão, mas sim, uma reforma do Estado que traga a privatização de empresas públicas e mudanças estruturais econômicas, iniciadas com a reforma no campo da educação para adequação ao capital contemporâneo.

Nesse entendimento, a Declaração de Jomtien está em consonância com as diretrizes e objetivos traçados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Um ano após a Conferência Mundial da UNESCO, também conhecida como Conferência de Jomtien, foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre

a Educação para o Século XXI. O economista francês Jacques Delors³¹, convidado pelo diretor-geral da UNESCO, Frederico Mayor, presidiu a Comissão que reuniu representantes de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais diversos. O trabalho dessa comissão, indicada pela UNESCO, resultou em um relatório: *Educação: um tesouro a descobrir* com o objetivo de refletir sobre educar e aprender no século XXI.

As recomendações que constam no Relatório seguem as orientações das Conferências Mundiais realizadas pela UNESCO com apoio da Organização das Nações Unidas, e pretendem ser uma referência para tomada de decisões nas políticas públicas. No relatório foram reafirmadas e disseminadas ideias, valores e princípios que foram adotados e incorporados pelos países associados à ONU. Uma das teses é que a educação é a solução para o combate à pobreza e sua responsabilidade é da comunidade, da família e do Estado. Segundo a comissão internacional sobre Educação para o Século XXI, educação e trabalho possuem uma estreita ligação e cabe ao sistema educativo preparar o jovem para desempenhar o seu papel social no mundo do trabalho. Por isso, a necessidade da reforma do Estado e posteriormente da Educação.

Rodrigues (2008) ao analisar os relatórios e declarações da UNESCO, afirma que resguardadas as especificidades históricas, eles expressam uma concepção de educação e construção de um determinado tipo de sujeito histórico, pacífico e tolerante, consoante à própria perspectiva de criação das referidas instituições, e sobretudo, adequado à nova fase neoliberal do capitalismo que abandona o fordismo como organização do trabalho para pregar a necessidade de maior flexibilidade e adaptabilidade do indivíduo às novas regras do mercado de trabalho mais precário e exigindo maior mobilidade do trabalhador.

No Brasil, o contexto de crise política e econômica nos anos 1990, abriu passagem para a influência e intervenção das agências internacionais nas políticas educacionais e como país membro da ONU, comprometeu-se a cumprir com as disposições contidas nos Documentos, produzidos nos relatórios e conferências internacionais, visto que a educação passou a ser vista como um mecanismo capaz de amenizar a crise social e conter a pobreza. Nesse cenário inicia uma série de reformas educacionais em consonância com as orientações políticas, reescritas, dentre elas, a gerência dos resultados. Nessa direção, são implementadas novas propostas de avaliação das políticas educacionais para todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, a partir das determinações do Banco Mundial, temos a elaboração dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais; das formulações e gestão de Planos Nacionais,

³¹ Jacques Delors é formado em Economia, trabalhou no Banco da França, foi ministro da Economia e Finanças, presidiu a Comissão Econômica e Monetária e a Comissão Europeia. Suas atividades profissionais e funções em organizações estão relacionadas a economia e finanças.

Estaduais e Municipais de Educação, Plano Decenal (1993) a seguir (imagem 9), do Plano Nacional de Educação (2000), bem como novas regras para os fundos de investimentos na educação.



Imagem 9. Plano Decenal de Educação para Todos³²

A influência do Banco Mundial no Plano Decenal de Educação é visível na proposta da reforma amparada pela inovação pedagógica, com a participação da sociedade civil para traçar as linhas estratégicas: *criação de espaços para que todos os movimentos organizados, associações de pais e ex-alunos, grupos de empresários e sindicatos possam contribuir e desempenhar um papel ativo na melhoria da educação oferecida em todo o País* (BRASIL, 1993, p. 44). São evidentes no Plano Decenal as orientações definidas na Conferência de Jomtien a Educação Para Todos, o que nos leva a concordar com os estudos que entendem que as políticas dos anos de 1990 foram discutidas e formuladas ancoradas nas concepções e recomendações da UNESCO, usando-se a Declaração Mundial de Educação Para todos.

Essa mesma influência é também observada no Plano Nacional de Educação (2001-2010) ao destacar a gestão compartilhada, a participação da comunidade em forma de solidariedade e colaboração; demonstrando o processo de desresponsabilização do Estado em relação à educação pública e transferência de responsabilidade ao setor privado e ao voluntariado. Essa visão é confirmada por Dias e Lara (2008) ao observar que a política educacional adotada pelo Brasil, segundo a imposição da Declaração Mundial de Educação

³² Fonte da imagem: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Ministério da Educação e de Deporto. Acesso em Abr./21.

Para Todos, reduziu os recursos alocados na educação pública, penalizando o ensino médio e o superior em nome de uma priorização precária do ensino fundamental.

Canan (2016) ao analisar a influências dos Organismos Internacionais nas políticas educacionais, observa que a ideia de educação tem apenas um caráter mercadológico com uma visão imediatista em que os resultados devem aparecer a curto prazo. Enfatiza que as estratégias de subordinação utilizadas de forma dominadora, sendo a educação a condição reguladora às necessidades do capital. Segundo a autora,

Nesta lógica neoliberal, respaldada pelo capitalismo, define e regulamenta o mercado, a acumulação do lucro e a rentabilidade, reduz o Estado a mínimo, e surgindo com isso outros problemas de ordem socioeconômica como a acentuada desigualdade de classes, a violência nos centros urbanos, a precarização do trabalho, dentre outros relacionados a qualidade da direcionada para o mercado. (CANAN, 2016, p. 15).

Essa ideia é corroborada por Robertson (2008), ao verificar a ênfase de políticas curriculares influenciadas pelo contexto globalizador e fortemente enraizadas por organismos internacionais. Relacionados como princípios dessa política curricular, destacam-se a desregulamentação, a competitividade e a privatização. Na visão da autora, desregulamentação ocorre com a *remoção do papel substantivo do Estado na economia, exceto como garantidor da livre movimentação de capitais e lucros*. (ROBERTSON, 2004, p. 4). A competitividade, técnica adotada no meio empresarial, assume o discurso na garantia da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. E a privatização caracteriza-se pela descentralização dos serviços prestados pelo Estado para a iniciativa privada.

A compreensão é que as reformas educacionais dos anos de 1990, foram orientadas, recomendadas e financiadas pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), e pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) que postulavam a necessidade de articular a educação às necessidades do mercado, minimizando a gratuidade. Assim, o setor público deveria investir na educação básica, pois somente ela seria suficiente para desenvolver as competências necessárias para a empregabilidade.

Nesse entendimento, a escola como organismo social sofre influências direta e indiretamente das políticas internacionais e a educação passa a ser direcionada para modelos padronizados, tendo como finalidade a eficiência e a qualidade. Assim, com as reformas educacionais, foi estabelecido o efficientismo, devendo ser mensurado por processos de avaliação em larga escala, vinculadas aos índices estabelecidos pelos critérios específicos

educacionais, determinados pelos países membros da OCDE que mostram uma sistemática de controle sobre o sistema educacional, articulada ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) o qual a OCDE, coordena cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação. Assim, o currículo é direcionado para uma educação a qual pode e deve ser medida, avaliada e conclusa para resultados.

Sousa (2008) destaca que a década de 1990, é o marco das reformas de cunho neoliberal que se processam nos Estados Nacionais, principalmente, naqueles recém-saídos de ditaduras. Segundo a autora, nesses países, o neoliberalismo vai influenciar a transição democrática, produzindo um *efeito nefasto sobre a sociedade civil, que vinha ganhando peso e capacidade de mobilização no combate aos regimes autoritários, mas com advento da democracia neoliberal tende arrefecer*. (SOUSA, 2008, p. 54).

No Brasil esse processo se torna visível durante a elaboração da Constituição de 1988, que, pela primeira vez, apontava para a conquista de direitos sociais em um contexto geopolítico que caminhava para o neoliberalismo³³, postulando a desregulamentação, a flexibilização e a privatização, aos fatores ligados aos processos de globalização em curso, sob o comando do grande capital. O que de certa forma explica a dificuldade de serem implementadas as políticas sociais contidas na Constituição de 1988. Netto (2000) observa que, enquanto o Brasil caminhava para a configuração de um “estado de bem-social”, o contexto geopolítico global ia no sentido oposto, disseminando a ideologia neoliberal, postulando a desregulamentação, a flexibilização e a privatização.

Diante das rearticulações promovidas pelo mundo globalizado, a educação foi apontada como requisito fundamental ao desenvolvimento econômico e social. A importância da educação nesse contexto foi explicada pela produção e disseminação de informações, como pela suposição de que o surgimento de novos equipamentos e máquinas demandavam pessoas habilitadas como trabalhadoras. Encontra-se aqui a origem do discurso da necessidade de reformar os sistemas educativos para que a educação possa atender e acompanhar as mudanças na esfera produtiva. Para isso, a reforma deve focar a educação básica com ênfase na

³³ Fundamental para a implantação do neoliberalismo na América Latina foram as decisões tomadas no Consenso de Washington, em novembro de 1989, quando se reuniram na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo dos EUA, do FMI, do Banco Mundial e do BIRD para recomendar a implantação das políticas neoliberais como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral. São elas: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatização, abertura comercial, fim das restrições ao capital externo, abertura financeira, desregulamentação, reestruturação do sistema previdenciário, investimento em infraestrutura básica, fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas. BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino americanos. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

necessidade de um novo trabalhador com conhecimentos gerais, menos especializado e preparado para assumir funções flexíveis e diferentes mudanças na produção.

Reforma na Educação Básica

Na década de 1990 teve início a reforma para implementação de políticas para a educação básica, principalmente para o ensino fundamental. Conforme referências teóricas, as reformas seguiram as orientações da Conferência Mundial de Educação Para Todos e o primeiro passo foi a universalização do ensino fundamental para atender às novas exigências da competitividade internacional e o aumento da produtividade em nível nacional³⁴.

Em sua análise do processo, Neves (2008) observa que o direcionamento político, ideológico, econômico e social, empreendido a partir dos anos 1990, resultou no desmonte das políticas educacionais pretendidas pelos órgãos ligados aos trabalhadores, quando da elaboração da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação. Isso demonstra uma ofensiva neoliberal responsável pela refuncionalização do Estado brasileiro, incorporando os ditames do Consenso de Washington, com a privatização e redefinição das políticas públicas, com a preconização da diminuição da responsabilidade estatal, com o argumento de que era ineficaz e onerosa.

Nesse contexto, a educação passa a ter uma forte tendência de mercantilização, com cortes no financiamento e de acordo com Saviani (2007), essas medidas refletiram na aprovação de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como forma de adequação às reformas estruturais orientadas pelas leis do mercado.

Pela LDB 9394/96, a *educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais* (BRASIL, 1996, Art. 1º). A educação básica é constituída de três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade *o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico,*

³⁴ Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, Artigo 3, item 1: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29).

A próxima etapa da educação básica é dada a maior ênfase: o ensino fundamental. Pela LDB é obrigatório e gratuito na escola pública ou na iniciativa privada, com duração de nove anos. Constituem objetivos do ensino fundamental:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidade e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, Art. 32).

Os objetivos definidos nos Artigos da LDB se assemelham às orientações dos organismos internacionais que priorizaram a educação básica, com ênfase no ensino fundamental, limitando-o a conteúdos mínimos: saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o mercado de trabalho. Ou seja, os quatro pilares do relatório Educação: um tesouro a descobrir, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A terceira e última etapa da educação básica, o ensino médio, tem como objetivo: *a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.* (BRASIL, 1996, Art. 35).

Em relação ao ensino superior, a LDB informa que: *o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.* (BRASIL, 1996, Art. 4º).

Em sua análise das reformas educacionais, Dias e Lara (2008), observam que a educação infantil, o ensino médio e principalmente o ensino superior não são prioridades da educação oferecida pelo Estado. As responsabilidades do Estado são focalizadas no ensino fundamental, apesar de dividi-las com a comunidade, a família e a iniciativa privada. Para as demais etapas e nível de ensino, a recomendação são reformas e privatizações como forma de alocar recursos no ensino fundamental, restringindo o ensino médio e o superior para aqueles que podem pagar.

A mesma linha de pensamento neoliberal de reformas que contornou a elaboração do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei 10.172/2001), já previsto na Constituição Federal de 1988:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanista, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recurso públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, CF, Artigo 214).

No artigo 214, da Constituição Federal de 1988, determina que o PNE deveria ser elaborado *por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas da união*. No entanto, o documento foi promulgado pelo Governo Federal, totalmente diferente do elaborado e proposto por um conjunto de entidades ligadas à educação, caracterizando a transferência de responsabilidade do Poder Público para a sociedade no financiamento da educação, conforme leitura de Lima (2007).

Neves (2008) denomina esse processo como contrarreforma da educação e observa que ele vai continuar nos governos posteriores, sendo aprofundado a partir de 2003, principalmente no âmbito da educação superior com ações de cunho privatista, sob aparência de democratização do acesso. Essa ideia foi confirmada por Saviani (2007) advertindo que, mesmo no governo de esquerda, a educação, assim como os demais setores, seguiu e segue o modelo político e econômico vigente no país, atendendo os interesses do neoliberalismo, em que se adequam para a educação medidas da área da economia, visando a produtividade e a competitividade.

Em referência ao governo de esquerda (2003-2016), iniciado por Luiz Inácio Lula da Silva, em dois mandatos (2003 a 2006 – 2007 a 2010), seguido por Dilma Rousseff, (2011 a 2014 – 2015 a 2016), vale uma ressalva, apesar do movimento global ser de orientação privatista, esses anos do governo de esquerda foram criadas 18 universidades e 173 campus universitários e novas formas de incluir os estudantes no ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado do MEC, no qual as universidades federais oferecem vagas para estudantes participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com melhor avaliação. Além do Programa Universidade para Todos (PROUNI) com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, instituída pela Lei

11.096/2005. Esse Programa foi destinado ao acesso à formação superior para estudantes que não tiveram oportunidades para ingresso às universidades federais gratuitas.

A LDB define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios constitucionais, no entanto não cabe à Constituição estabelecer os princípios curriculares. A função da LDB é regulamentar a Constituição acerca dos dispositivos sobre a educação nela expressos. Nesse sentido, a ideia de regulamentar está substancialmente vinculada às questões curriculares, sendo que a natureza dessa Lei impede que ela seja formulada em direção contrária ou de maneira omissa à sua finalidade.

Parâmetros Curriculares Nacionais

O próximo passo após a LDB 9394/96, seria a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, e sob o pretexto da precariedade dos currículos elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação, contudo, a elaboração desse documento iria subsidiar a homogeneização do conhecimento.

A primeira versão do documento foi elaborada, a partir de reuniões organizadas pelo MEC, no período de 1995-1996. Em uma versão preliminar do documento introdutório consta a participação em sua elaboração de: docentes de universidades federais e privadas, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, especialistas e educadores, que partiram de estudos e proposta curriculares de Estados e Municípios brasileiros, como análise de currículos oficiais e de informações e experiências relevantes de outros países; bem como, nas pesquisas nacionais e do exterior, estatísticas sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula divulgadas em encontros e seminários organizados pelo Ministério da Educação (MEC).

Aparentemente tudo transcorria de acordo com os fundamentos democráticos, no entanto, estudo de Arelaro (2000) demonstra que na elaboração dos Parâmetros Curriculares predominou proposta de experiências exitosas das escolas privadas da região sudeste, composta por uma clientela de alto poder aquisitivo. Segundo a autora, foram desconsideradas as experiências bem-sucedidas das escolas públicas, a opinião dos professores das diferentes regiões do país, sobre suas dificuldades, propostas de enfrentamento e superação. O resultado foi a primazia de uma proposta já elaborada pela equipe central, com opiniões de diferentes especialistas. As críticas sobre a incoerência de um currículo único para um país de amplitude continental e múltiplas culturas, não influenciaram o resultado final dos Parâmetros.

O documento foi dividido em dez volumes, cada um aborda um conteúdo das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental. Sendo o primeiro, o documento introdutório foi apresentado as principais características e objetivos dos PCNs. Apresentado pelo MEC como uma orientação aos professores na elaboração da proposta pedagógica das escolas. Para Arelaro (2000) a apresentação de uma proposta curricular dissimulada de Parâmetros, foi para não contrapor à autonomia da escola determinada pela LDB 9394/96, mas isso não impediu de ser apresentado à população de forma enfatizada e imperativa.

Segundo os Parâmetros o objetivo é formar cidadãos para atuar com dignidade na sociedade. Para atingir o objetivo, o PCN apresenta orientações didáticas e critérios de avaliação, indicando o que e como trabalhar desde as séries iniciais, de forma a levar *os alunos a desenvolverem as capacidades para produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos* (BRASIL, 1997, p. 16). Nesse documento, a escola tem o papel de socializadora na construção da igualdade e o respeito às diferenças entre as pessoas. Os conteúdos são divididos em três categorias: conceituais (que envolvem fatos e princípios), procedimentais e atitudinais (que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes).

Segundo Falleiros (2005) a divisão de responsabilidade e participação democrática na elaboração e implantação do PCNs não foi efetivada, já que pelo novo modelo de gestão estatal o MEC passou a ter papel político-estratégico, as secretarias estaduais o papel estratégico-gerencial e as escolas gerencial-operacional, o que caracteriza uma organização hierarquizada. O papel político-estratégico do Estado é possível ser identificado na centralização por meio de variadas formas de provas aplicadas nas escolas públicas, sendo os resultados obtidos utilizados pelo governo para garantir investimentos e empréstimos dos organismos internacionais.

A orientação do documento em relação à avaliação é que deve refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais). Para Falleiros (2005) a proposta de avaliação é ampla já que os mecanismos do governo para avaliação direcionam-se para o índice de aprovação e evasão da escola, constatados pelas provas avaliativas de níveis nacionais.

Costa (2014) reforça a visão da adequação ao neoliberalismo ao afirmar que as reformas no campo educacional das últimas décadas fazem parte de um conjunto de medidas com propósito de atender às exigências do capitalismo mundial, para consolidar um modelo de democracia mediante o desenvolvimento de ações de responsabilidade social. No seu entendimento, foi forjado um modelo de sociabilidade para a internalização da concepção de mundo do neoliberalismo, com as seguintes finalidades: compensar o déficit histórico escolar

da educação brasileira, aumentar o patamar mínimo de escolarização das massas trabalhadoras, propiciar oportunidades de aquisição de competências e habilidades, conduzir permanentemente o trabalhador ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e definir o papel da educação e da ciência e tecnologia a serem desenvolvidas pelo Brasil³⁵.

A elaboração, publicação e implantação dos PCNs, (imagem 10) a seguir, foi realizada em contexto conflitante. Anunciados como documentos reguladores/orientadores da Educação Básica, os PCNs apresentavam sérios problemas, como exemplo, o uso de termos e conceitos generalistas e mistura de termos específicos de várias áreas do conhecimento.

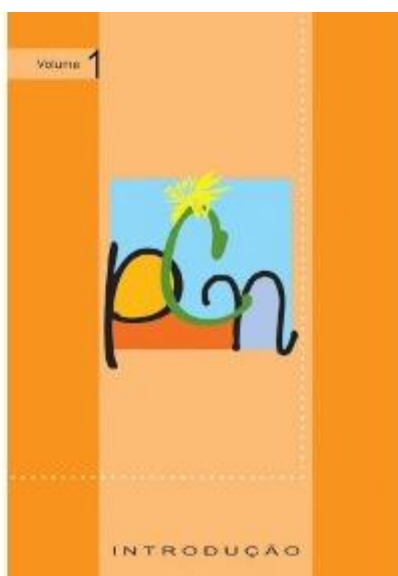


Imagem 10. Parâmetros curriculares Nacionais, 1998³⁶.

Santos (2015) em seu estudo sobre o contexto de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, observa o aspecto móvel típico das políticas públicas e de sua implementação em uma sociedade permeada por conflitos, evidenciando recuos estratégicos, avanços necessários e polêmicas perenes.

Da mesma forma, Cabral (2002) observa que o contexto em que são efetivados os PCNs foi marcado pela ótica neoliberal, no qual os interesses de organismos e empresas internacionais forjam um senso comum, fornecendo uma suposta coerência e pretensa legitimidade de adequação do país a normas internacionais, privilegiando a lógica competitiva do mercado de trabalho. Cabral (2002) também denuncia a contradição presente nos PCNs que defende um

³⁵ Trabalho de análise do processo de elaboração e divulgação dos PCNs no Brasil, encontra-se em Zanlorense e Lima. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN Brasil. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/...Ey4N6DD7.doc. Acesso em Jul./2018.

³⁶ Fonte da imagem: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em Mar./2021.

ensino democrático, no entanto, não contou, em sua confecção com a participação dos professores das universidades tanto pública quanto privada, técnicos em educação das secretarias estaduais de educação, associações representativas, professores da educação básica, sindicatos e associações científicas.

Componente curricular Arte

Particularmente no caso do ensino de Arte, durante os anos 1990, os Arte-educadores se mobilizaram para garantir a sua permanência no currículo escolar, já que na elaboração da LDB 9394/96, a Arte não era prevista como componente na Educação Básica. Devido às campanhas e movimentos dos Arte-educadores, a Arte foi inserida como componente curricular obrigatório em todas as etapas de ensino. *O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos* (BRASIL, 1996). O componente curricular Arte foi representada como área de conhecimento humano, com explicitação das linguagens artísticas que compõem a área, com conteúdo próprio e sugestões que ajudaram a desenvolver projetos educativos e planejamento de aulas de Arte, com reflexão sobre a prática educativa.

Entretanto, o ensino de Arte que deveria se desenvolver nas quatro linguagens no cotidiano escolar, não ocorria, o que se observa foi que as escolas não ofereciam condições para o trabalho pedagógico. Além disso, o processo de seleção de professores era confuso, visto que as provas eram elaboradas com base em uma polivalência, não respeitando a formação inicial do docente.

Em 2010 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), (imagem 11) a seguir, visando a integração das três etapas da Educação Básica: Infantil, fundamental e médio, para os sistemas de ensino federais, estaduais, municipais e distrital. Tais diretrizes apresentaram os princípios de organicidade, sequencialidade e articulação para a formação dos alunos, considerados como sujeitos concretos, integrados ao meio ambiente físico e ao contexto histórico e cultural da sociedade, com suas condições corporais, emocionais e intelectuais. Segundo as Diretrizes, o currículo possui duas partes consideradas fundamentais e interdependentes, a primeira voltada para a formação básica comum e a segunda para a formação diversificada. A base nacional comum para os anos iniciais do ensino fundamental, definida pela LDB 9394/96, era composta pela Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Já para os anos finais era

composta por Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Ensino Religioso, segundo as Diretrizes, *saberes gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico, no mundo do trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades desportivas e corporais, na produção artísticas, nas formas diversas e exercício da cidadania, nos movimentos sociais* (BRASIL, 2013).

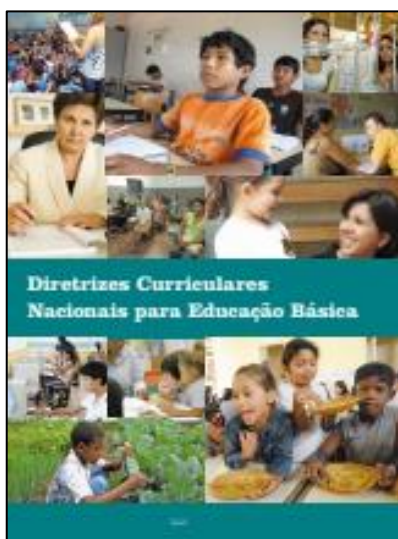


Imagem 11. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica³⁷

As Diretrizes apresentaram três formas de organização dos componentes da base comum dentro do currículo escolar: áreas de conhecimento, componentes curriculares e eixos temáticos. A parte diversificada é complementar a base comum, e contempla as características culturais, econômicas e os aspectos sociais do contexto regional e local das escolas: *será organizada com áreas do conhecimento, disciplinas e eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar para serem desenvolvidos de forma transversal* (BRASIL, 2013). Entende-se que a escolha da parte diversificada é uma prerrogativa da escola, dentro das suas possibilidades e características, considerando as demandas do mundo do trabalho, ou seja, para a escola e os professores fica a definição dos conteúdos específicos dos programas, não deixando claro os princípios que os professores devem adotar para diferenciar as áreas de conhecimento, os componentes curriculares, ou eixos temáticos, tornando essa diversificação impraticável.

³⁷ Fonte da imagem: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em Mar./2021.

Todo o processo de elaboração e implantação é criticado por Arroyo ao afirmar que *não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos que inovar* (ARROYO, 2013, apud Marchelli, 2014).

Base Nacional Comum Curricular

Percebe-se que a implantação de uma base nacional comum é uma discussão que vem se arrastando há vários anos no Brasil. É possível identificá-la na LDB 9394/96, em seu Artigo 26, assinala a necessidade de uma base curricular comum, algo que vinha sendo demandado desde 1990. Em 2009, o Ministério da Educação lança o Programa Currículo em Movimento, concretizando com o término do Plano Nacional de Educação, em 2014, fazendo uma diferenciação entre a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), determinando que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem implementar *os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC do Educação Básica* (MEC, 2014).

Em 2015 temos um redirecionamento da política educacional brasileira, anunciado no mês de junho, quando o então, Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, apresenta a sociedade a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, disponibilizada pela Comissão de Especialista da Secretaria de Educação Básica, para o amplo e democrático debate por meio da consulta pública sobre as orientações curriculares nacionais da educação, por meio do Portal do Ministério da Educação.

A primeira versão da BNCC publicada e disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015 a março de 2016, foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A justificativa se respalda na Diretrizes Nacionais para Educação Básica, em atendimento ao que já se encontrava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Essas legislações apontavam para necessidade de uma base curricular que pudesse nortear a educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se uma parte diversificada do currículo.

Essa primeira versão, (imagem 12) a seguir, contemplou os conteúdos pedagógicos dos componentes curriculares, para todas etapas e as áreas do conhecimento, segundo o documento: *conhecimentos fundamentais aos quais todos (as) estudante brasileiro deve ter acesso para que*

seus Direitos de Aprendizagem e de Desenvolvimento sejam assegurados (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o documento propõe uma organização curricular baseada em cada uma das etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), considerando as quatro áreas do conhecimento estabelecidas nas resoluções curriculares (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza).



Imagem 12. Base Nacional Comum Curricular, 2015³⁸.

As três etapas da educação básica foram detalhadas por meio de objetivos de aprendizagem (conteúdos) que constituem a base comum do currículo e para a parte diversificada construída a partir da realidade da escola e da cultura local (e/ou escolhas dos sistemas de ensino). Além, da criação de eixos estruturantes cuja função eram de articular os conteúdos dos componentes curriculares com as áreas de conhecimento com as diferentes etapas de escolarização (elementos de diálogos entre as áreas) e objetivos de aprendizagens expressos na sequência etapa/área/eixo.

Os temas integradores considerados como princípios do currículo foram: consumo e educação fiscal; sustentabilidade, tecnologias digitais, culturas africanas e indígenas; ética, direito humanos e cidadania, além da parte diversificada que se entrelaça por toda a sequência.

Em sua análise sobre a primeira versão Bittencourt (2017), estranha o silenciamento de bibliografias acerca dos pressupostos pedagógicos e curriculares que justifiquem a opção pela definição curricular a partir de objetivos de aprendizagem. Outro aspecto apontado pela autora, foi o ocultamento das competências, já que são enunciadas as habilidades, termo que se refere

³⁸ Fonte da Imagem: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em Mar./2021.

diretamente às competências como princípio de organização curricular. Além da integração curricular entre as áreas de conhecimento, segundo a autora, embora com a ênfase, os objetivos de aprendizagem associados a conteúdos curriculares de cada área, se mostra disciplinar e segmentada em cada etapa da escolarização, o que inviabilizaria os argumentos apresentados para a integração curricular, tornando-se contraditórios.

Conforme citado anteriormente, a primeira versão passou por uma consulta pública e o resultado revelou uma intensa participação social, com 12 milhões de contribuições. Paralelamente, foi discutida por diversas instâncias envolvidas no debate educacional: equipes de assessores, especialistas das áreas de conhecimento, representantes das secretarias estaduais e instituições sociais interessadas nas questões educacionais.

Após seis meses de debate e reelaboração foi proposta a segunda versão da BNCC, publicada em abril de 2016, segundo Bittencourt (2017) *com uma multiplicidade de vozes que argumentavam em favor de seus princípios e exigiam a consideração de conquistas de outras regulamentações curriculares no país*, como a temática étnico-racial, educação inclusiva, a questão de gênero e temas sobre as culturas africanas e indígenas, que já constavam na versão anterior como temas integradores. Ainda segundo a autora, a segunda versão apresentou modificações significativas, tais como a definição em relação aos princípios pedagógicos, a consideração das peculiaridades das etapas da educação básica e de seus sujeitos, a incorporação das modalidades da educação básica e suas temáticas sociais.

Em relação aos princípios pedagógicos, Bittencourt (2017) afirma que nessa versão estavam melhor identificados e organizados em relação aos três princípios formativos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1990/2000): princípios éticos, políticos e estéticos. A partir dos princípios são descritos os direitos de aprendizagem, dos quais derivam quatro eixos de formação para o ensino fundamental (Letramento e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; Solidariedade e sociabilidade) e para o ensino médio (Letramento e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social). Os eixos geram os objetivos gerais de formação por área e os componentes curriculares e por último, os objetivos de aprendizagem. Para a autora, mesmo estando presentes na primeira versão, na segunda se torna melhor definida.

Outra modificação significativa apontada por Bittencourt (2017), foi a citação das modalidades da educação básica (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola;

Educação para relações étnico-raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos), recomendando que os objetivos de aprendizagem das áreas deveriam considerar todas as temáticas dessas modalidades, o que implicou na reelaboração dos objetivos de aprendizagem e a inclusão da questão de gênero nas três etapas de escolarização e nos enunciados dos objetivos de aprendizagem.

Segundo Bittencourt (2017) apesar da intervenção dos agentes e instituições ocorrido entre a segunda e a terceira versão e as diversas concessões, ajustes textuais e negociações entre o princípio educativo proposto inicialmente e os pressupostos educativos e curriculares de diferentes sujeitos e instâncias interessadas na confecção da BNCC; permanecem inalterados os princípios educativos norteadores da proposta inicial, focados na afirmação dos direitos de aprendizagem, no âmbito da internacionalização das propostas transnacionais de caráter regulativo. Ainda, segundo a autora, há uma proximidade entre a proposta da BNCC e os indicativos pedagógicos e estruturais da Educação para a Cidadania Global (ECG), em três dimensões cognitiva, sócio emocional e comportamental, principalmente na ênfase à noção de cidadania global, que se define a partir do *sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum* e a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global (UNESCO, 2016).

Em dezembro de 2017, (imagem 13) a seguir, foi homologada a terceira versão da BNCC, na qual apresenta de forma sucinta os propósitos e os princípios pedagógicos, com citação de documentos e resoluções curriculares em vigor, justificando a adoção de competências, por ser fazer presente em inúmeros documentos curriculares dos Estados e Municípios brasileiros e por ser adotado pelas avaliações internacionais. Vale ressaltar que os currículos por competências tornaram tema de discussão desde anos 1990, e alvo de muitas críticas de educadores por ter uma conotação instrumental ligada ao mercado de trabalho. Para Bittencourt (2017) na versão homologada da BNCC é possível identificar com clareza, em seus princípios norteadores, o alinhamento com a proposição da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da UNESCO, como por exemplo, as dez competências gerais, conforme o documento da UNESCO, que deu origem às competências específicas das áreas do conhecimento e de cada componente curricular a educação infantil e ensino fundamental, das quais derivam as unidades temáticas, objetos do conhecimento e as habilidade dos componentes curriculares.

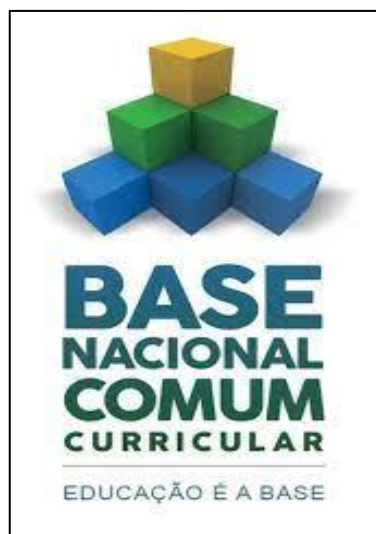


Imagem 13. Base Nacional Comum Curricular, 2017.³⁹

Sabemos que a elaboração de uma base estava prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: *compete privativamente à União legislar diretrizes e bases da educação nacional* (BRASIL, 1988, Art. 22, § XXIV), portanto, o que se espera da BNCC é que ela forneça uma orientação comum para a aprendizagem dos estudantes em todas as escolas da educação básica do país, resguardando a autonomia das escolas, que podem acrescentar conteúdos, mas devem cumprir com o determinado pela LDB 9394/96.

Esse debate tardio na educação brasileira, permeado de pontos de encontros e desencontros podem levar ao retrocesso, como por exemplo a ausências das questões relacionadas à identidade de gênero e a obrigatoriedade de uma criança ser alfabetizada até o final do segundo ano do ensino fundamental, como definido pela terceira versão da BNCC.

Podem ser citados como exemplo concretos das contradições no percurso da elaboração da BNCC, a Medida Provisória 746, de 22 de setembro 2016, que reforma o ensino médio, que propôs uma flexibilização da grade curricular; o Projeto de Lei nº 867 de 2015 que inclui entre as diretrizes e a base da educação nacional o Programa Escola Sem Partido, além da Proposta de Emenda Constitucional que estabelece um teto para o crescimento dos gastos públicos.

A Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, convertida em Lei 13.415 em 13 de fevereiro de 2017, foi apresentada pelo então presidente da República Michel Temer, rompendo com todo o processo de valorização do ensino médio previsto pela LDB 9394/96 e, agravando a marginalização histórica dessa etapa de ensino. O que foi apresentado como *forma de modernizar a educação no país, enaltecer a educação brasileira como força motriz para o*

³⁹ Fonte da imagem em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em Mar./2021.

crescimento e desenvolvimento do país (discurso do presidente durante a sanção da Nova Lei do Ensino Médio), na verdade torna-se um discurso desprovido de sentido e contrário ao movimento dos jovens que ocuparam as escolas, reivindicando o protagonismo de seu futuro.

Outro ponto de fragilização da BNCC encontra-se no Projeto de Lei nº 867 de 2015, de autoria do deputado federal Izalci Lucas (PSDB/DF), inclui o Programa Escola Sem Partido, conforme logo do site escola sem partido entre as diretrizes e bases da educação nacional, o exemplo mais característico do Programa Escola Sem Partido, cuja importância cresceu após as eleições de 2018, sendo um movimento da sociedade civil que representa setores ligados às religiões evangélicas, e propôs a eliminar das escolas o que considera “ideologia” teoria de gênero e temas sobre políticas. O Projeto com termos subjetivos, abertos e indeterminados, abre margem para arbitrariedade e conflitam com o ordenamento jurídico brasileiro, apresentando alguns aspectos de inconstitucionalidade, contradizendo, por exemplo, o que estabelece a Constituição Federal: *o ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; assim como do pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, CF, Art. 206, § II e III). Muito embora, esse projeto de Lei não tenha sido aprovado, deixou suas marcas no cotidiano escolar.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 ou 95 teve a primeira sessão deliberativa em 10 de outubro de 2016, convertida em Emenda Constitucional 95 em 15 de dezembro de 2016, foi criada para inserir um teto para os gastos públicos, aprovada pela Câmara dos Deputados e Senado, congelando as despesas do Governo Federal por até 20 anos. Segundo os especialistas esta medida é uma fórmula para frear o investimento na saúde e na educação previstos na Constituição Federal. Um dos principais críticos dessa Emenda foi o pedagogo e filósofo Demerval Saviani⁴⁰ que identifica na Emenda uma forma de inviabilizar o Plano Nacional de Educação (PNE), já que as metas do Plano estão vinculadas aos recursos financeiros. A aprovação da PEC impede investimentos até 2037, como o PNE vence em 2024, as metas estão inviabilizadas por conta da Emenda Constitucional.

⁴⁰ Em entrevista ao jornal Rádio Brasil de Fato, São Paulo, 8 de dezembro de 2017. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>. Acesso em Mar/2018.

Estudos e práticas de Arte na reformas do Ensino Médio

Um dos grandes retrocessos identificados na reforma do Ensino Médio, merecendo uma pausa para melhor entendimento.

A consolidação do Ensino Médio no Brasil é recente. Até a primeira metade do século XX, o ensino médio era restrito às elites dirigentes do país e se destinava a preparar para o ingresso no Ensino Superior. Nos anos de 1970, com a reforma da Educação Básica, promovida pela Lei 5692/71, ocorreu a integração do ensino médio regular e o ensino técnico.

Entretanto, as profundas mudanças históricas ocorridas em meados do século XX, principalmente relacionadas ao processo de industrialização do país, acarretaram a necessidade de pessoas que soubessem ler e escrever e soubessem manusear máquinas industriais. Nesse contexto, a Lei nº 5692/71 foi elaborada, reconhecendo a integração completa do ensino profissionalizantes ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o ensino propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos.

Pela Lei 5692/71, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o comercial e o agrotécnico foram, fundidos, sendo a educação profissional compulsória para todos os estudantes do segundo grau (atual ensino médio) das redes pública e privada. O ensino profissional deveria ser obrigatoriamente oferecido pelas escolas que passaram a ofertar somente cursos profissionalizante para a formação de técnicos e auxiliares para diversas atividades econômicas.

Dessa forma, a Lei 5692/71 rompeu com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante. Entretanto, o que parecia um avanço significativo enfrentou sérias dificuldades práticas em virtude da falta de estrutura das escolas: recursos financeiros, materiais, professores qualificados, instalações e equipamentos. Para cumprir a obrigatoriedade da Lei, muitas escolas optaram em oferecer cursos de atividades técnica de baixo custo, sem considerar as necessidades do mercado.

O resultado foi o surgimento de um grupo de pessoas habilitadas, mas desempregadas aliadas ao fato de serem consideradas despreparadas para a ascensão ao Ensino Superior, apesar da obrigatoriedade. Nesse período, houve uma migração para as escolas particulares, onde predominava o ensino propedêutico que dava acesso ao ensino superior. Para os que não podiam pagar uma escola privada, restava a escola pública cada vez mais esvaziada e com menos cursos ocupacionais.

A partir da década de 1990, várias leis buscam regular o funcionamento do Ensino Médio da Educação Profissional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, Decreto 5.154 de 23 de julho de 2008, Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) instituído pela Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2010 e o Plano Nacional de Educação (PNE). Apesar das diversas legislações predomina ainda hoje a dicotomia entre a formação propedêutica e profissionalizante e pouca clareza acerca da finalidade para o Ensino Médio.

A Lei 5692/71 não conseguiu superar a dualidade, perdurando duas formas de ensino, com diferentes projetos pedagógicos, voltados para formar, por um lado, trabalhadores e, por outro, intelectuais. A concepção profissionalizante do 2º Grau, segundo Cunha (2014) aponta para uma ausência de identidade, caracterizado pela dupla negação: já não era o ensino fundamental, destinado a todos, nem foi o ensino superior. Para o autor, essa falta de identidade continuou desde a fusão obrigatória do governo do General Emílio Garrastazu Médici, passando para a adaptação obrigatória entre os cursos de ensino médio de caráter geral e os cursos profissionais, no governo Fernando Henrique Cardoso (Decreto 2.208/97). Continua no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com a busca em 2003, de meios e modos de articulação que permaneceram indeterminados, para a última etapa da educação básica.

Como exemplo de indeterminação, Cunha (2014) cita o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que tinha a função de exame de saída do ensino médio e de ingresso no superior, que nunca chegou a exercer a primeira função, tornando-se sinônimo da segunda. Sendo reforçada a função propedêutica pelo Programa Universidade para Todos (ProUNI). O que demonstra, segundo o autor, que o ensino médio ainda *não encontrou sua identidade no edifício educacional do país* (CUNHA, 2014, p. 15).

Compartilha a ideia de falta de identidade do Ensino Médio, Baciano (2016), que ao analisar as Diretrizes Básicas Nacionais para o Ensino Médio, observa a falta de clareza sobre a sua finalidade, bem como a ausência de um princípio pedagógico claro e definido para o Ensino Médio. Na visão da autora, o caráter elitizado que o Ensino Médio possuía nos anos de 1920 e 1930 ou sua profissionalização compulsória nos anos de 1970, mesmo que discutíveis, foram os únicos momentos em que o ensino médio teve uma proposta pedagógica e uma finalidade clara. Para a autora, os documentos em vigor não apresentam uma função específica de forma clara para o Ensino Médio.

Todo esse processo de avanço e recuos se assemelha a uma espécie de “diálogo de surdos”⁴¹ sobre se o ensino médio deve enfatizar a formação geral ou a formação profissional. Em relação à educação profissional ela deve ser integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio regular⁴². As diversas legislações evidenciam a dificuldade de superar a tradicional dicotomia do Ensino Médio, salientando o embaraço e a ambiguidade dos legisladores acerca de definições para o Ensino Médio.

Essas indefinições ecoam na sala de aula reforçando a dubiedade do caráter formativo que deve ser promovido no Ensino Médio: por um lado temos a desvalorização do ensino técnico e a supervalorização do ensino médio regular. Entretanto, a realidade do ensino médio regular é a oferta de uma formação geral precária e pouquíssima formação técnica e profissional. Como constata Carvalho et al (2017) um ensino médio descolado da educação profissional e que ao mesmo tempo não representa para a maioria dos estudantes uma garantia de melhoria profissional ou de ingresso no mundo do trabalho, ou ainda de admissão na universidade.

Em análise da reforma do Ensino Médio, iniciadas em 1990, vários autores (Cunha: 2002, Frigotto: 2003, Gentili: 1998) remetem para a necessidade de contextualizá-las na reforma do Estado nacional com a sua racionalidade centrada na flexibilidade administrativa e a descentralização dos serviços e atendimento. Na visão de Oliveira (2002) a efetivação dessa reforma estatal pressupõe a focalização em políticas públicas nas populações mais vulneráveis, a partir da definição de um padrão mínimo de atendimento. Nesse sentido, a reforma do ensino médio foi a resposta institucional do Estado às mudanças previstas na LDBEN 9394/96 e legislação complementar para essa etapa da educação básica, expondo, *em sua formatação e pressupostos, uma visão de mundo e do papel a ser desempenhado pelo ensino secundários no Brasil, vinculando aos requerimentos necessários para a expansão do sistema do capital* (OLIVEIRA, 2002, p. 125).

Segundo o Relatório da UNESCO são objetivos do ensino médio a revelação e aprimoramento de talentos e preparação de técnicos e trabalhadores para os empregos existentes, bem como o desenvolvimento da capacidade de adaptação para as constantes mutações na configuração dos postos de trabalho. O relatório propõe ainda, a flexibilização na duração da educação secundária, parcerias com os empregadores na sua organização e oferta,

⁴¹ Grifo nosso para indicar uma discussão em que nenhum dos interlocutores se dispõe a ouvir o outro.

⁴² Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

alternância entre períodos de formação e trabalho, além de formas diferenciadas de certificação de conhecimentos adquiridos no trabalho.

No Brasil, a reforma do ensino médio teve início legal com aprovação da LDB 9394/96, posteriormente, essa reforma foi consubstanciada pelo Parecer 2.208 de abril de 1997, que regulamenta os Artigos 39 a 42 da Lei 9394/96 que tratam da educação profissional; pelo Parecer CEB/CNE nº 15/1998, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; pela Resolução 03/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e pela Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

É com a LDB 9394/96 que o Ensino Médio foi reconhecido com parte da Educação Básica, além de definir que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à educação básica uma formação comum vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, LDB nº 9394/96, Art. 22).

Com duração mínima de três anos constitui finalidade do ensino médio, de acordo com a LDB: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, de preparação básica para o trabalho, de formação ética, de desenvolvimento para autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, de compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos (BRASIL, LDB nº 9394/96, Art. 35).

Nessa conjuntura, temos uma tentativa de atribuir uma identidade ao ensino médio no Brasil, como observa Domingues et al (2000) o ensino médio é o que está no meio, entre o ensino fundamental e o ensino superior, essa condição de meio configura uma ausência de identidade própria, especificamente pelo caráter homogeneizador causado pelo processo seletivo para o ingresso no ensino superior. Assim, a reforma contribuiu para uma identidade do ensino médio, como aquele que contempla a formação geral sólida e a preparação para o trabalho. O grande eixo da reforma foi a proposta de um currículo diversificado e flexibilizado, com a incorporação das necessidades locais dos estudantes e a participação dos professores e da família na definição das prioridades da escola.

Em termos de currículo e organização pedagógica, a LDB propôs para o ensino médio a ênfase na educação tecnológica, na compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, e do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; na língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania. Ao estabelecer que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho, apresenta de forma

genérica a incorporação da ideia de uma educação tecnológica capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo trabalho ((Brasil, LDB nº 9394/96, Art. 1º, § 2º).

Nos anos seguintes vários documentos foram produzidos, muitos deles contraditórios: uns se apresentaram como proposta, outros como normas. Dentre eles, o Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos pelo MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); explicitadas no Parecer 15/98 e Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e as duas formas de avaliação: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Segundo Silva (2013) a política norteadora da reforma curricular do Ensino Médio, de forma explícita ou subsumida no interior dos dispositivos legais, estava ligada à necessidade de adequação da escola média às demandas da economia. Como observa a autora, eram recorrentes as proposições oficiais que afirmavam que *a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho* (SILVA, 2013).

A mudança do paradigma curricular que se apresenta nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares para o ensino médio (PCNEM) se fundamenta na confiança e na capacidade da escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectuais e psicologicamente adequados para acompanharem a sociedade em constante mutação.

A organização curricular com base na definição de competências e habilidades aparece nas diretrizes do Plano Nacional de Educação ao determinar as seguintes competências: auto aprendizagem, percepção da dinâmica social e capacidade para nela se inserir, compreensão dos processos produtivos, capacidade de observar, interpretar e tomar decisões, domínios de aptidões básicas de linguagens, comunicação e abstração e habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

O novo currículo do ensino médio, será formatado pela novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, publicada no Diário Oficial em 22 de novembro de 2018, por meio da Resolução nº 03 de 21/11/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

Art. 11 A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecida pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultura local, do mundo do trabalho e da prática social e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas. (DCNEM, 2018)

Conforme as DCNEM (2018) a formação geral básica, as áreas do conhecimento deverão ser organizadas de forma *interdisciplinar, contextualizada e transdisciplinar*, com os conteúdos serem definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, vinculados a cada situação do Estado, Município, cultura local articulados às dimensões do trabalho. A construção dos currículos é de responsabilidade dos sistemas de ensino e da escola, na seleção dos conhecimentos, metodologias e avaliações, partindo da composição entre a formação geral básica e itinerários formativos para a formação técnica profissional.

Os itinerários formativos são as unidades curriculares que devem considerar as demandas e necessidades do mundo trabalho vinculados aos interesses dos alunos e as possibilidades de oferta nos sistemas de ensino e escola, organizadas em áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Na perspectiva definida pelas DCNEM (2018) as propostas de currículos devem ser desenvolvidas pelos sistemas de ensino e escolas, incluindo competências gerais e específicas e, habilidades, além de incluir os itinerários formativos com princípios de interdisciplinaridade: *assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para solução de problemas complexos*, contextualização e transdisciplinaridade: *interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho*, na integração de duas dimensões do currículo: a formação geral básica e a formação técnica profissional.

Com base nessas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a proposta curricular organiza-se em quatro grandes áreas do conhecimento para atender à formação geral básica articulada a formação técnica e profissional. Observa-se, no entanto, pouca clareza do conceito de competências. Silva (2013) sinaliza sucessiva uma fragmentação na multiplicidade de origens e de significados atribuídos ao termo competência nos diferentes documentos normativos elaborados pelo MEC. Para a autora, os formuladores do discurso oficial partiram do pressuposto de que a noção de competência é algo consensual e de conhecimento de todos, mesmo dos professores que não estavam envolvidos no processo de definição dessas políticas, atribuindo, à fluidez e as ambiguidades na noção de competências à *subordinação da formação à lógica da sociedade de mercado e à forma a-histórica com que se procede à definição dos pressupostos e das prescrições curriculares*. (SILVA, 2013, p. 5).

No dia 22 de setembro de 2016, Michel Temer, presidente da República em exercício, divulgou a Medida Provisória nº 746/2016, cujo objetivo foi segundo o texto: *dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral* (MP, 746/2016).

Após ser analisada por uma Comissão Mista (formada por deputados e senadores), foram feitas alterações no texto original da MP 746/2016, e a Comissão emitiu o Parecer 95/2016, resultando no Projeto de Lei Conversão nº 34/2016. O Parecer efetua mudanças no ensino médio que foram, posteriormente, incorporadas na Lei nº 13.415/2017.

Uma das propostas contidas na MP 746/2016, e a extinção da obrigatoriedade das disciplinas: Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, além de introduzir a possibilidade de atribuição do exercício da docência com “notório saber”, isto é, sem formação pedagógica para o processo de ensino. Para Ferreti e Silva (2017), a ênfase midiática a estes dois aspectos escamoteou a questão de maior relevância: *a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação* (FERRETI, 2017, p. 3).

A MP 746/2016 apresenta um currículo por competências e habilidades e, por itinerários formativos de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Estabelece que a carga horária para formação geral básica que era 2.400 horas será reduzida para 1.800 horas anual, a formação técnica profissional se apropriará a princípio de 600 horas. A ideia é que a carga horária total do ensino médio amplie gradativamente para 3.000 horas nos próximos cinco anos. Não há clareza no número de horas destinado a formação técnica profissional.

Para Ferreti e Silva (2017), a audiência pública contou com a participação de 35 pessoas, das quais: oito eram ligadas aos órgãos governamentais; sete ligadas às fundações ou instituições privadas e/ou empresariais; dezessete ligadas a movimentos sociais e ou entidades acadêmicas e ou político-organizativas ou instituições públicas e três consultores legislativos.

Os autores observam que houve um equilíbrio numérico entre os que foram a favor e os que foram contra a reforma, entretanto os argumentos de críticos da MP, foram desconsiderados, como comprovado pela PL de Conversão 34/2016. Para os autores, as poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei vieram do setor privado, como por exemplo, o aumento da carga horária destinada à formação básica comum, de 1200 para 1.800. Além de permitir a utilização dos recursos do Fundo de Manutenção (FUNDEB) para o setor privado para a oferta do ensino técnico e profissional.

Segundo os autores, observam que durante as audiências públicas foi possível identificar a disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o Ensino Médio brasileiro. Em suas análises evidenciam uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses do grupo com mais aderência ao governo em detrimento dos demais.

Conforme afirmado anteriormente, a MP nº 746/2016 foi transformada, com base no Relatório da Comissão Mista, no PL nº 34/2016 que foi aprovado na Câmara e no Senado e sancionado e publicado com Lei nº 13.415/2017, assim incorporada à LDB 9394/96.

Desse modo, a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, foi introduzida a reforma do Ensino Médio. Fortemente criticada por ter sido decretada sem debate público e aparentando limitada às potencialidades do Ensino Médio, já que promove uma visão utilitarista do conhecimento e uma proposta dual do propedêutico e profissional, bem como a negligência das demais finalidades para o ensino médio proposta pela LDBEN 9394/96.

Com forte oposição e mobilização por parte dos estudantes, professores e pesquisadores da área questionavam a legitimidade de um decreto feito de forma apressada e atropelada. Dentre as tentativas de justificativas apresentadas, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM/PE), estava no fato de o estudante ter mais liberdade de escolha no seu percurso formativo, implantação gradativa da educação integral no ensino Médio, fortalecimento da educação profissional.

Carvalho et all. (2017) alegam que todos os argumentos apresentados pelo Ministro poderiam ser rebatidos, com questões tais que: Quais as condições psicológicas, sociais e materiais que um jovem de 15 anos tem para escolher o seu caminho formativo? A quem cabe a responsabilidade coletiva e societária da educação dos mais jovens? Existe, realmente, um sistema nacional de educação que fundamenta e estrutura a educação básica, dando-lhe uma função social representativa de um projeto de desenvolvimento nacional? Como as reformas neoliberais buscam responsabilizar o indivíduo sobre as questões que são coletivas?

Pela Lei 13.415/2017, num primeiro momento, apresentava a retirada de algumas disciplinas, como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, entretanto, a pressão do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, a Lei passou a definir o ensino de Arte como componente curricular obrigatório: *o ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá um componente curricular obrigatório da educação básica* (BRASIL, Lei nº 13.415, 2017).

Em relação à Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio foram incluídas como componentes curriculares obrigatórios: Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. A

ausência de especificação se a obrigatoriedade se refere a todo o percurso formativo, porém pode levar à interpretação da obrigatoriedade em apenas um período do Ensino Médio.

Esses avanços e recuos na reforma do ensino médio moldam uma política pública fragmentada, contraditória, mínima, pontuais e privatizante, delineando em pouco alentador, conforme pode ser verificado nos dados do Censo Escolar⁴³ de 2017.

O Censo Escolar do ano de 2017, desvela a realidade pouco animadora em relação à concretização da meta de universalização da Educação Básica, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), para o ensino médio. A expectativa era que até 2016 todos os jovens de 15 a 17 anos estivessem incluídos na educação formal, entretanto desses adolescentes (1,5 milhão) continuam fora da escola. De 2016 (8.122 milhões) para 2017 (7,930 milhões) houve uma diminuição de 2,5% no número total de matriculados. O quadro é agravado com o fechamento de turmas, turnos e escolas, demonstrando a ausência de preocupação em aumentar o número de matrículas para receber os excluídos do sistema de ensino em uma lógica de redução de custo.

A reforma do ensino médio, proposta pela MP 746/16 que resultou na Lei 13.415/17, pode ser considerada contrária à jurisprudência nacional. Quando a proposta da BNCC da Educação Básica foi aprovada, em dezembro de 2017 sem a inclusão da BNCC referente ao ensino Médio, ocorrendo com isso, uma cisão e uma negação do entendimento dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que considera o ensino médio como uma das etapas da Educação Básica.

Outro ponto controverso da BNCC para o ensino médio foi a eleição de apenas dois conteúdos como disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa e Matemática, contrariando a LDB que estabelece uma série de conteúdos considerados essenciais para o pleno desenvolvimento humano. A visão foi que a BNCC, como documento normativo do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que os alunos devem desenvolver, não pode provocar a redução e esvaziamento do currículo. A transformação das demais disciplinas em componentes e temas transversais certamente trará prejuízo na formação humana e técnico-científica dos estudantes.

Outro ponto lacunar é a ideia do aprendizado por competências dissociadas do conteúdo. Lembrando que a noção de competência está estritamente em consonância com as políticas do Banco Mundial, organismos internacionais e ligado à inserção produtiva das novas gerações.

⁴³ Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informação da educação básica: www.portal.inep.gov.br/censoescolar. Acesso Set/2018.

O documento também não especifica como foi pensado a educação integral para pôr em prática, ficando interrogações acerca de como deve ser uma escola integral com a ampliação da jornada, com a possibilidade de os sistemas de ensino oferecer as áreas do conhecimento por meio do uso da tecnologia de informação e comunicação, ou seja uso da modalidade de ensino educação a distância e a indefinição dos recursos para manutenção dessa escola integral.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18/12/2018, em meio a uma séries de críticas e oposição, conforme as audiências públicas para debater a BNCC do Ensino Médio, nas cinco regiões brasileira, no ano de 2018, todas marcadas por forte oposição de professores e estudantes. Iniciada na Região Sul na cidade de Florianópolis dia 11/05, seguida pela Região Sudeste, em São Paulo no dia 08/06, onde foi cancelada após protestos contrários à BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Na Região Nordeste a audiência pública aconteceu Fortaleza dia 05/07 também marcada por forte oposição dos educadores que rechaçaram a BNCC classificando como reducionista e excludente, em seguida a Região Norte, em Belém no dia 10/08, os estudantes e professores sob protesto não permitiram a realização da audiência pública, e por último a Região Centro Oeste em Brasília, no dia 29/08, vários manifestantes carregaram faixas com críticas e vários discursos em oposição a BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

Em sua introdução enfoca de forma esvaziada alguns conceitos como igualdade, diversidade e equidade. A BNCC do ensino médio não apresenta orientação acerca dos conteúdos a serem trabalhados a cada ano e, não limita a autonomia escolar para definir e implementar os conteúdos. Afirma que *os currículos das escolas serão compostos pela BNCC e também pelos itinerários formativos que serão ofertados pelas escolas.* (BNCC, 2018). Segundo a BNCC (2018) *os itinerários deverão ser organizados por meio de oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.*

Em relação à carga horária obrigatória, a BNCC do Ensino Médio prevê 3.000 horas até 2.022, sendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática obrigatórios durante os três anos, a oferta das demais áreas do conhecimento podem ser distribuídas entre os três anos do Ensino Médio, podendo ficar concentrados em um, dois ou três anos, ou seja, dependendo da oferta dos itinerários formativos pelos sistemas de ensino e escolas. Ficando assim, estipulado que no ensino médio, 1.800 horas serão destinadas para a formação geral

básica e que 1.200 horas serão destinadas aos itinerários formativos, relacionados com a formação técnica profissional.

A Confederação dos Trabalhadores em Educação ao analisar a reforma considera esta proposta como *modelo excludente e limitado de oferta escolar voltado para a privatização e terceirização do Ensino Médio, através de Parcerias Público-Privadas*. (CNTE, 2018). O que logicamente desresponsabiliza o Estado de oferta da educação, sem ferir o direito constitucional de acesso à educação.

Segundo a CNTE em termos de estrutura curricular (BNCC, Lei 13.415/17 e DCNEM/18) temos a dicotomia curricular no Ensino Médio entre a formação geral básica e formação técnica profissional, o que interfere na oferta regular de ensino com qualidade, por não ofertarem todas as áreas de conhecimento na formação comum e a formação técnica admite todo tipo de convênio privado fora da escola.

Para o CNTE a BNCC é eivada de contradições como por exemplo as que envolvem a Resolução CNE/CEB nº 02/12, no que refere ao Artigo 8º:

a organização por áreas do conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para a apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/12, Art. 8º, § 2º).

Em relação à disposição dos conteúdos dos componentes curriculares para cada uma das quatro áreas do conhecimento previstas na LDB 9394/96, a BNCC (2018) dispõe de indicações de competências e habilidades que devem integrar os currículos escolares e serem elaborados pelos sistemas de ensino e pelas escolas *considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes*. A área de Linguagens é composta pela Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, sendo que o estudo da Língua Português e Matemática são obrigatórios nos três anos. Os conhecimentos dos componentes curriculares História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química devem ser distribuídos na carga horária de 1.800 horas juntamente com a Língua Portuguesa e Matemática. A grande preocupação é com o nível de defasagem que os estudantes terão em decorrência da vasta carga horária para o aprendizado dos formativos itinerantes.

Ao comparar a distribuição da carga horária da BNCC para o Ensino Médio é possível identificar dois parâmetros. O primeiro limita o cumprimento de toda a BNCC em 1800 horas

referente a formação comum (Art.35-A, § 5º Lei 13.415/17), o segundo na LDB 9394/96, Art.24, §1º, estabelece a carga horária de 2.400. Com a BNCC, amplia-se a carga horária para a formação técnica profissional no período de 2017 e 2022 para pelo menos 3.000 horas e a partir desta última data para 4.200 horas. Como é observado na análise realizada pela CNTE, a carga horária para a formação comum dos alunos será reduzida em detrimento da formação profissional. Cabe assinalar que há a possibilidade de cumprimento de 40% de todo o currículo escolar regular do Ensino Médio ser à distância e 100% para a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre os itinerários formativos regulamentados pela Lei 13.415/17 e DCNEM/18, observa-se que não dispõe da obrigatoriedade dos sistemas de ensino e escolas a ofertarem todas as áreas específicas do conhecimento, cabendo ao estudante o direito de escolha por áreas do currículo flexível, priorizando a oferta sequencial ou concomitante dos itinerários formativos (Art. 14, § único, inciso II DCN-EM) por meio de convênios com a iniciativa privada, como também, os cursos de aprendizagem profissional ou cursos técnicos reconhecidos pelo setor produtivo, segundo a Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), são considerados parte do currículo escolar.

Para a CNTE essa “antirreforma” educacional é construída com a lógica de repassar parte do currículo do ensino médio para a iniciativa privada. Isto é bem visível no formato da organização curricular da formação técnica profissional, já que considera para a composição do currículo escolar, certificados de cursos técnicos ou/e aprendizagem nas instituições privadas. Os Estados também podem oferecer ou estabelecer convênios remunerados com o setor privado para dispor de itinerários formativos aos estudantes do Ensino Médio. A CNTE vê estas medidas como uma forma de diminuir a demanda pelo ensino superior (sob a lógica do ajuste fiscal) e atender as necessidades de mão de obra barata do setor produtivo.

Uma das questões cruciais da Reforma do Ensino Médio é a transferência de recursos financeiros para as Secretarias Estaduais de Educação se organizarem na ampliação da jornada escolar em suas redes de ensino. É o denominado Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

A grande crítica é a possibilidade de o Programa promover a seletividade em escolas de referências, rebaixamento na qualidade da educação e a exclusão educacional. Isto porque a Portaria do MEC 727/17 estabelece novas *diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI*. Dentre estes critérios figura a exigência de que a escola atenda exclusivamente o Ensino Médio na forma regular.

Uma escola de Ensino Médio em tempo integral seria essencial para a potencialização da aprendizagem, no entanto, no contexto em que está sendo proposto não seria mais uma daquelas propostas que redundam em vazio? A EMTI está sendo proposta em vigência da Emenda Constitucional 95 que prevê um limite para os gastos primários da União, sinalizando a impossibilidade de execução a contento da proposta.

Existe um ceticismo sobre a Reforma do Ensino Médio e um extremo pessimismo sobre os efeitos colaterais. Segundo a CNTE, os impactos nefastos podem pôr em questão a municipalização do ensino fundamental, e no ensino médio levar à terceirização, demissão e rebaixamento profissional dos professores das disciplinas comuns (não obrigatórias) e o estímulo à desprofissionalização.

Em relação à municipalização do ensino fundamental é visível o seu avanço, de acordo com os dados do INEP, a rede pública municipal recebe sozinha as novas matrículas do ensino fundamental, enquanto as escolas das redes estaduais pública e privada apontam para a redução de matrículas. O resultado é a sobrecarga das finanças municipais com matrículas do ensino fundamental até então financiadas pelo Estado.

Ainda segundo a CNTE, a ênfase apenas nas duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) é uma investida contra os professores e a educação. Esta medida surge como alternativa para suprir os déficits de professores de disciplinas como Química, Física, Arte, entre outras. Ao disponibilizar menos conteúdos aos alunos, contrata-se menos professores. Além disso, o Poder Público poderá autorizar a contratação de profissional com notório saber para os cursos de formação técnica e profissional.

O que temos, é um cenário pouco animador, em termos de políticas públicas para a Educação Básica, como a sua extensão no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Para analisar o contexto, torna-se necessário recorrer a Bourdieu (2004) e suas formulações para a compreensão dos discursos que permeiam as políticas, de quem fala e de onde falam, quais suas formulações, escolhas e recusas.

Para Bourdieu (2004) o campo é uma espécie de microcosmo com autonomia, leis e regras específicas que influencia e se relaciona a um espaço social mais amplo. Um campo de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. A manutenção ou ascensão dessas posições são obtidas pela disputa de privilégios ou capitais: econômico, cultural ou social, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos de forma diferenciadas pelos agentes que compõem o campo e vão determinar as posições hierárquicas dos agentes.

Como afirma Bourdieu o campo é um espaço de *lutas para conservar ou transformar esse campo de forças*. (BOURDIEU, 2004, p. 22). Nesse entendimento, o campo é um fenômeno em relação ao movimento, pressupondo confronto, mudança de posição, tensão, poder por agentes (indivíduos ou instituições) os quais criam espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. Assim, estudar um campo na visão de Bourdieu:

Saber qual é a natureza das pressões externas, a formas sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, ilustrações, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Nesse campo de elaboração da BNCC duas representações se digladiam e vêm se configurando desde o final do século XX. Uma delas é interpretada por Shigunov Neto (2015) e a outra em Mészáros (2008).

Shigunov Neto (2015) identifica a influência das políticas neoliberais na educação nacional. Para justificar o seu ponto de vista busca na década de 1970, o surgimento do clima ideológico, político e social de implantação e consolidação do neoliberalismo: a crise dos anos 1970; a incapacidade do Estado de Bem-estar social em resolver os graves problemas econômicos gerados pela crise dos anos 1970; a consagração de Frederick Hayek⁴⁴ e Milton Friedman⁴⁵, que receberam, respectivamente em 1974 e 1976, o prêmio Nobel da Economia.

Assim, para o autor, surge o neoliberalismo como um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade dá ao mercado livre e a não intervenção estatal, com seus pilares teórico-metodológicos de: desestatização, desregulamentação e desuniversalização. O entendimento é que a modernização e o desenvolvimento econômico dos países dependem apenas da capacidade de reformarem as estruturas econômicas de seus países com vistas a adaptá-los ao mundo globalizado.

Nesse contexto Shigunov Neto (2015, p. 261), identifica a educação como papel fundamental e estratégico na construção dessa hegemonia neoliberal, porque atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho e é utilizada como

⁴⁴ Frederick Hayek (1899-1992) Prêmio Nobel de Economia em 1974, pelos seus trabalhos pioneiros sobre a teoria da moeda e das flutuações econômicas e por suas análises perspicazes sobre a interdependência dos fenômenos econômicos, sociais e institucionais.

⁴⁵ Milton Friedman (1912-2006) um dos economistas mais influentes da segunda metade do século XX, defensor dos livres mercados. Líder da *Chicago School of monetary economics*. Salientou a importância da quantidade de dinheiro como um instrumento de política governamental e como determinante dos ciclos econômicos e da inflação.

veículo de transmissão das ideias neoliberais. Nessa lógica, a educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria subordinada às leis do mercado.

Outra representação é a do filósofo húngaro Meszários (2008), tema da conferência na abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em junho 2004, em Porto Alegre, na qual o autor afirma a urgência de mudanças na educação que nos leve para além do capital e rompa com a íntima relação entre processos educacionais e processos sociais de reprodução de capital. Só assim é possível a criação de uma alternativa educacional diferente, capaz de atingir a totalidade das práticas educacionais da sociedade. Isto porque segundo Mészáros (2008) *a educação é uma internalização pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno* (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Para que realmente ocorra uma mudança na educação tem-se que romper com as reformas superficiais para corrigir ou melhor adaptá-la a ordem estabelecida, mantendo-se intactas as determinações estruturais em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Para Mészáros (2008) uma mudança na educação passa necessariamente pela *negação de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido, rompendo com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses* (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

Nesse confronto ocorre o debate sobre o ensino de Arte.

Componente curricular Arte na BNCC

Na verdade, os Arte-Educadores vinham se mobilizando desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) para garantir a permanência do ensino de Arte no Currículo escolar, que naquele momento, não previa a sua inclusão como componente curricular. Após a mobilização a Arte foi inserida como componente obrigatório em todas as etapas da educação básica, porém como observa Peres (2017) ao não especificar as linguagens artísticas (Arte Visuais, Música, Teatro e Dança) no texto da LDB 9394/96, enfatizou a formação polivalente, sendo que os Estados e Municípios responsáveis pela elaboração de editais para concursos de professores de Arte, não especificavam a linguagem artística.

A mobilização continuou durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais a Arte passa a fazer parte de todas as etapas da educação básica, apresentada como área de conhecimento humano, com as quatro linguagens artísticas e conteúdos próprios.

O que representou um avanço no ensino de Arte, com a valorização e reconhecimento do componente curricular por estudantes e professores como: *expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens* (BRASIL, 2000, p. 18), e passando a fazer parte da legislação educacional brasileira. Esta situação começou a sofrer alteração no ano de 2015, com as discussões de como a Arte estava inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A situação do componente curricular Arte foi o assunto mais debatido no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), realizado em novembro de 2015, em Fortaleza. Soma-se ao movimento as ações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com várias críticas e uma moção acerca da condução do processo de elaboração da BNCC. No Ofício nº 01/2015, enviado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a ANPED manifestou o descontentamento da comunidade científica com a forma de condução e elaboração da BNCC: *de modo enviesado, apressado e sem o respeito à diversidade do povo brasileiro, com uma visão homogênea e a destituição da liberdade de cátedra dos professores, podendo acarretar na desumanização do trabalho docente* (ANPED, Ofício nº 01/2015)⁴⁶.

Paralelo a essas discussões, o Artigo 26 da LDB 9394/96 foi alterada, com acréscimo do parágrafo 6º: *as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte* (LEI nº 13.278 de 2/5/2016), obrigatório nas três etapas da educação básica. Enquanto essa alteração estava sendo feita pelo poder Legislativo, o Executivo elaborava uma BNCC, na qual o componente Arte perde sua dimensão de área do conhecimento específico, subordinando-se a área de Linguagens.

Assim, com a homologação da BNCC, o componente curricular Arte perde a dimensão de área de conhecimento específico, tomando-se subordinada à área de Linguagens. No texto da BNCC, o foco é em práticas expressivas individualizadas, revelando o fazer e o fluir e desconsiderando a sua dimensão crítica conceitual. Para Peres (2017), a Arte como componente da Área de Linguagens tende a se tornar uma disciplina acessória na compreensão de algum conteúdo da Língua Portuguesa ou da Literatura. O que não permite desenvolver nos alunos a

⁴⁶ Disponível em <http://www.anped.org.br/news/moco-es-recomendação-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-amped>. Acesso Jul./2018.

reflexão e crítica à razão instrumental, pois somente as sensações, os sentimentos e as paixões não são suficientes para a promoção de um conhecimento mais amplo. Além disso, as linguagens artísticas passaram a ser subcomponente da Arte, e depois tratadas como unidades temáticas. É perceptível o retrocesso do componente curricular da Arte e a permanência da polivalência no seu ensino.

O seu retrocesso é evidente na apresentação do texto da BNCC, no qual a Arte é anunciada em poucas páginas, com uma concepção esvaziada de seu sentido e significado. Esta é a interpretação da Federação de Arte-Educadores em ofício encaminhado à Comissão de elaboração da BNCC. Visão compartilhada por Peres (2017) que identifica no texto da BNCC uma concepção de arte comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, com a promoção de um ensino superficial, de pura expressão livre, sem preocupação de proporcionar aos alunos o entendimento dos conteúdos constitutivos do processo artístico.

Nesse momento temos uma ruptura representada por várias críticas e insatisfações, que resultaram em pedidos de desligamentos de alguns membros da Comissão de elaboração da BNCC, principalmente da Comissão de Arte, solicitando, inclusive a exclusão de seus nomes, alegando terem sido usados, para legitimar o processo.

Peres (2017) identifica um momento muito delicado para o componente curricular Arte, como não é cobrada nos exames nacionais de desempenho dos estudantes brasileiros, pode torna-se uma área marginalizada, o que acarreta a escassez de concursos e a baixa procura dos cursos de Arte na universidade. Esse entendimento é semelhante ao de Ana Mae ao denunciar que a estratégia de considerar as linguagens artísticas subcomponentes da Arte foi intencional para que, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar as linguagens do currículo. De forma contundente afirma: *por favor, não acreditem no falso discurso da interdisciplinaridade. Já fomos enganados pela ditadura que, em nome da interdisciplinaridade, pretendeu preparar, em dois anos, um professor para ensinar Música, Teatro, Artes Visuais, Dança e Desenho Geométrico* (BARBOSA, 2016).

Na mitologia grega Sísifo foi condenado a empurrar incessantemente uma rocha até o alto de uma montanha, de onde tornava a cair por seu próprio peso. O mito Sísifo é aqui lembrado para ilustrar o esforço em segurar a rocha para não retroceder e deixar que a BNCC se configure em *instrumento de silenciamento, marginalização e exclusão, uma vez que, na intenção de incluir, estabelece critérios e sequências de aprendizagem rígidos, reforçados por avaliações que traduzirão números relativos descontextualizados em qualidade absoluta de educação* (ANPED, 2017).

Após a homologação da BNCC, iniciou-se no ano de 2018, a elaboração da proposta curricular referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental da educação básica. Segundo a professora Suzana Rigo⁴⁷, os conteúdos na área de Arte são pouco profundos, genéricos e caracterizados pela ausência de uma proposta de progressão de aprendizagens. Para a professora Maria Irene Souza⁴⁸, houve um retrocesso na terceira versão da BNCC, já que a segunda versão apresentava os objetivos de aprendizagem em Arte nos anos do ensino fundamental. A terceira versão apresenta competências específicas da Arte, sendo assim mais fechadas que os objetivos da segunda versão. Afirma que a adoção de competências e habilidades desconsiderou a participação dos sujeitos sociais que contribuiriam para as discussões presentes na segunda versão.

No Ensino Médio, a BNCC vai aparecer piorada, prevê apenas dois componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática), valorizadas no plano de avaliação nacional. As demais ficaram prejudicadas pela fragilidade da Lei da reforma do ensino médio em relação a elas: *estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia são obrigatórios* (LEI 13.415/17), o estudo da língua inglesa é obrigatório e pode ser ofertada outras línguas estrangeira, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (incisos 2º, 3º e 4º do Art. 35-A, Lei 13.415/2017). Além disso, prevê a flexibilização da organização curricular desta etapa, por meio de itinerários formativos previstos na Lei.

Para Carvalho et al (2017), essa reforma ganha potência destrutiva no público brasileiro pela ausência de um sistema nacional de educação que dê o mínimo de unidade em nível nacional, conseqüentemente, o aumento da fragmentação identitária do ensino médio. Segundo os autores, os reflexos de sua implementação aprofundam a dualidade da nossa educação: pública e privada, sendo estruturada um projeto de precarização do ensino médio público, que pela aprovação de uma lei que desobriga a garantia de uma formação plena do jovem por parte do estado, levará às escolas à formação de trabalhadores unilaterais.

Ainda para Carvalho et al (2017) o impacto da lei é apenas para o ensino público, já que o ensino privado continuará com sua lógica de oferecer um ensino propedêutico, apesar da obrigatoriedade por força de lei. O fato é que para o ensino público, os sistemas de ensino

⁴⁷ Suzana Rigo, professora e coordenadora na área de Arte, trabalhou na equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=77166>. Acesso Mai./2018.

⁴⁸ Maria Irene P. O. Souza, professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenadora geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UEL). Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=77166>. Acesso Mai./2018.

estaduais não são obrigados a oferecer todos os itinerários formativos. Em um contexto de crise financeira dos Estados há possibilidades de restrições estruturais, de recursos humanos e pedagógicos.

Segundo Carvalho et al (2017) alertam para o fato que a Lei que reforma o ensino médio deixa aberta a possibilidade de formação técnica profissional ser executada de forma terceirizada, abrindo um campo para a iniciativa privada invadir o ensino público e ditar as regras conforme os interesses do mercado. Conseqüentemente, a iniciativa privada é duplamente favorecida: será contratada com dinheiro público, desincumbindo o Estado da contratação de professores via concurso e influenciará o desenvolvimento do ensino médio. Contemplando assim, as três dimensões sobre as quais as formas de privatização operam, identificadas por Adrião (2017): privatização da gestão pública, privatização do currículo e privatização da oferta educacional, segundo a autora tais dimensões caracterizam-se:

Pela transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não, pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores autoproclamados “não lucrativos” e ainda pelo aprofundamento da oferta educacional por meio da ampliação de políticas *choice* (ADRIÃO, 2017, p. 1).

Como mostram Carvalho et al (2017) os reformadores empresariais, atuando por trás de organizações aparentemente filantrópicas e autônomas, têm induzido a implementação das políticas educacionais recentes, por exemplo, na consecução do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Além dessas políticas, também *ocuparam locais privilegiados nas instâncias institucionais, como na discussão do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e, especialmente, na definição da BNCC, mediante atuação do movimento constituído por diversas organizações empresariais* (BEZERRA e ARAÚJO, 2017, p. 3).

Bezerra e Araújo (2017) ao analisarem os documentos produzidos no Seminário A Crise de Audiência no Ensino Médio, realizado pelo Instituto Unibanco em parceria com o Movimento Todos Pela Educação (TPE) em 2008, de acordo com a (imagem 14) a seguir, observam que a estrutura curricular sugerida pelos reformadores empresariais foi adotada integralmente pela reforma do ensino médio, que reorganizou o currículo em duas etapas: a primeira composta por um núcleo obrigatório de disciplinas, tendo como referência uma base nacional curricular e a segunda por um itinerário formativo flexível à escolha do aluno, em áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional.



Imagem 14. Crise de audiência no Ensino Médio, 2008⁴⁹.

A proposta apresentada pelo Ministério da Educação estipula as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada área do conhecimento, entretanto, apenas os objetivos e conteúdos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática foram especificados ano a ano.

Tanto a reforma do Ensino Médio por Medida Provisória quanto a proposta da BNCC têm sofrido fortes críticas. A ANPED tem promovido debates em diferentes espaços para discutir questões relacionadas direta ou indiretamente sobre a reforma do Ensino de Médio e a BNCC, afirmando em Nota Pública:

O golpe civil que a sociedade brasileira vivenciou, e que se consumou em agosto de 2016, afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade e colocou no governo um presidente sem voto popular e legitimidade sobre um projeto de país. Este governo começa agora evidenciar sua face de ruptura com os direitos sociais defendidos e construídos desde a promulgação da Constituição Federal em 1988. A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição – PEC 241 – que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória nº 746, de 22 de novembro de 2016 ao Congresso fragiliza o princípio do Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. (Disponível em <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>). Acesso em Abr./2017.

Para o presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Pedro Gorki, o documento é:

Muito perigoso ao abrir possibilidade para que os sistemas de ensino não ofereçam todas as disciplinas ou não tenha professores próprios para cada matéria. Sabemos da situação das secretarias de educação nos Estados e da precarização da escola pública.

⁴⁹ Fonte da imagem: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-crise-de-audiencia-do-ensino-medio,90739387-6e0f-42f9-9a46-8c2eac05abb0>. Acesso em Mar./2021.

A tendência é fazerem todos os cortes possíveis. (Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/bncc-joga-ainda-mais-incertezas-sobre-o-ensino-medio/>). Acesso em: jul./2018.

O sociólogo Cesar Callegari, ex-presidente da comissão responsável pela análise da BNCC do Ensino Médio, no Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma:

No documento preparado pelo MEC, com exceção de língua portuguesa e matemática (que são importantes, mas não as únicas), na sua BNCC desaparece a menção às demais disciplinas cujos conteúdos passam a ficar diluídos no que se chama de áreas de conhecimento. Sem que fique minimamente claro o que se deve ser garantido nessas áreas, sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa. Isso só é possível em referenciais teóricos e conceituais. Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acrílicos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. (Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>). Acesso Jul./2018.

Homologada pelo Ministro da Educação em 14 de dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio completa as demais etapas da Educação Básica. É perceptível a ideia de reduzir ao essencial o conteúdo obrigatório no currículo do ensino médio, segundo a justificativa de possibilitar aos estudantes opções por diferentes áreas de aprofundamento e formação, entre as quais a da formação vocacional. No entanto, a oferta depende da instituição, não sendo obrigatória a oferta dos diversos itinerários de formação, podendo ser ofertada apenas uma opção de trajetória formativa.

Em relação ao componente curricular Arte prevalece a subordinação a área de Linguagens e suas Tecnologias, e também, a retirada de área do conhecimento, e tratada como disciplina acessória, como um conjunto de “estudo e prática”, definida na Lei 13.415/17 e incluída na BNCC, podemos entender este momento como um movimento de recuo no ensino de Arte, com a desvalorização da carreira, a precariedade de trabalho e a inexistência de um espaço propício ao seu aprendizado, bem como a diminuição da carga horária. Todo esse processo reforça a ideia que o componente curricular Arte perdeu seu lugar no currículo da educação básica brasileira.

2. PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

A partir da década de 1990, o mundo se encontrava diante de um cenário de mudança na geopolítica mundial, marcado por competição e grandes tensões econômicas e sociais, uma sociedade que se desenvolveu em um processo de globalização neoliberal, cujo objetivo foi de acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e autorregulado. Política que contou com a colaboração de organismos multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, para que os países não desenvolvidos abandonem as regulamentações nacionais ou medidas protecionistas que desencorajem o investimento em áreas sociais.

No Brasil, após um longo período de ditadura militar (1964-1985), temos a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, apontava para a conquista de direitos sociais em um momento geopolítico que caminhava para o neoliberalismo, o que de certa forma explica a dificuldade de serem implementadas as políticas sociais. Nesse contexto de reordenamento do Estado brasileiro surge a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, seguido pela elaboração de referenciais curriculares por meio dos Parâmetros Curriculares em 1997, pelas normas de organicidade, sequencialidade e articulação para a formação dos estudantes com as Diretrizes Curriculares Nacionais e os pelos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2014. Todos esses documentos norteadores para a educação nacional.

A segunda fase dessas políticas públicas para a educação foi constituída pela Base Nacional Comum Curricular (2017), justificada por três metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Seu processo de produção e organização iniciados no MEC em 2014, reuniu membros de associações científicas representativas das diversas área do conhecimento, das universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, posteriormente no ano de 2016 por representantes dos aparelhos privados de hegemonia de classe empresarial que compõem a ONG Movimento Pela Base Comum Curricular⁵⁰, postulando a desregulamentação, a flexibilização e a privatização, fatores ligados aos processos de globalização em curso, sob o comando do grande capital.

Assim, em um contexto de crise política e a ascensão ao poder de setores conservadores e empresariais a BNCC foi homologada em dezembro de 2017, com várias mudanças que

⁵⁰ <http://movimentopelabase.org.br>

colocaram por terra o trabalho de duas versões elaboradas por professores e especialistas do MEC e das universidades públicas.

Parece-nos importante acompanhar como foram construídas as relações de poder na sua elaboração; qual o referencial obrigatório para a (re)elaboração de currículo que vai permear a BNCC/2017; como está sendo configurada a base curricular em um contexto de regulação social, na qual a educação é cada vez mais responsabilizada pela instrumentalização do conhecimento como principal fonte de valor e de lucro; e como será organizado o currículo pelas normas da BNCC. Para tal, foi preciso estudar as diferentes concepções de currículo que fundamentaram as sucessivas propostas de parâmetros e diretrizes curriculares de âmbito nacional e suas relações lógicas e ideológicas com os contextos políticos e econômicos.

Currículo

Definir currículo em conceito único é um grande desafio, como afirma Moreira e Candau (2007) a dificuldade tem origem nos *diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como nas influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento* (MOREIRA, 2007, p. 17).

Em um sentido genérico o currículo indica qual o conhecimento válido para ser ensinado, como esse conhecimento deve ser ensinado, que tipo de cidadão queremos formar para atuar em qual tipo de sociedade, ou seja, é o currículo que vai dá identidade de qual cidadão queremos para atuar em que tipo de sociedade.

Adentrar nesse universo curricular exige saber o que é currículo, para que serve, quais as teorias acerca do currículo e como pensar um currículo na contemporaneidade.

A palavra currículo do étimo latino *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou tempo corrido. Para Goodson (1995) a palavra, proveniente de Roma Antiga, significava as honras que o indivíduo perfazia ao longo de sua existência, daí o *curriculum vitae*. Durante a Idade Média, o termo era usado para designar as disciplinas que compunham o conhecimento a ser adquirido pelos alunos. Segundo Hamilton (1992) o conceito de currículo, tal como conhecemos atualmente, foi utilizado na Inglaterra pós Reforma Protestante para designar uma forma de educação sequencial, que deve seguir um curso e possibilita uma organização e um maior controle do que é ensinado.

Com a modernidade e a tendência de uma sociedade panóptica⁵¹ com suas normas e condutas para orientar os grupos sociais, o currículo é um campo produtor e reproduzidor de ideias e ações intencionalmente planejadas, e uma normatização para regular e disciplinar o indivíduo.

A ideia do panóptico por trás do currículo, foi apropriada por Michael Foucault para analisar a sociedade moderna, uma sociedade disciplinar que controla o comportamento de seus membros através da imposição de um comportamento considerado normal com a punição dos desvios e premiação do bom comportamento⁵².

No sentido amplo, o termo currículo é usado para designar o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se deve aprender, de acordo com uma ordem de progressão determinada, disseminado nos ciclos de estudos. Dito de outro modo, é um programa de estudos ou um programa de formação, de acordo com a organização sequencial considerado em sua coerência didática e sua continuidade temporal das situações e das atividades de aprendizagem e, com abrangência nacional (regionalidades) relativa a faixas etárias.

Entretanto, o currículo adquire outros sentidos, por exemplo Forquin (1996, p. 188) entende como currículo o que é realmente ensinado nas salas de aula, muitas vezes, distante daquilo que é oficialmente prescrito ou como o currículo oculto estudado por Michael Apple (1982) como o *conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas*⁵³ (APPLE, 1982, p. 127), em contraste com aquilo que é formalmente prescrito.

Para Sacristán (2000), a elaboração de um currículo passa por seis níveis de desenvolvimento que *com diferente grau e força de influência entre elementos, trata-se de um modelo cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si*. (SACRISTÁN 2000, p. 104) São eles: O *currículo prescrito* refere-se aos parâmetros estabelecidos para o sistema educativo e que definem previamente como deve ser seu conteúdo, materiais, sistemas de controle servindo como um balizador para a elaboração de materiais, controle de sistemas e organização didática.

⁵¹ O panóptico é uma estrutura arquitetônica, para seu idealizador Jeremy Bentham, um mecanismo projetado para cárceres e prisões. Consistia em uma torre construída em ponto central, na qual o preso era observado sem ter consciência de que estava sendo monitorado seu comportamento.

⁵² Ver Foucault, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

⁵³ Para Michael Apple ao longo do tempo os interesses sociais, advindos de determinados contextos histórico específico, vão se transformando em ideias que são incorporadas nos currículos oficiais. Essas ideias embora ocultadas representam as normas e valores dominantes na sociedade que são implicitamente inculcados e internalizados pelos alunos, Michael Apple e currículo oculto. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/377970273/Michael-Apple-e-currículo-oculto-pdf>. Acesso em Fev./2019.

O *currículo apresentado*: concerne em como apresentar o currículo ao público a que se destina com o objetivo de auxiliar em sua implementação. *Currículo moldado*: refere-se ao momento em que o professor, visto como uma pessoa que intervém na configuração das propostas curriculares, elabora o que pretende ensinar onde irá moldar seu currículo de acordo com suas intenções e suas compreensões. O *currículo em ação* ocupa-se ao momento em que o prescrito, apresentado e moldado é posto em ação por meio das práticas “atividades pedagógicas” colocadas em curso pelo professor.

O *currículo realizado* entende-se como o resultado da prática e métodos pedagógicos que gera uma interação entre professor x aluno, produz efeitos no que diz respeito aos efeitos cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros, que podem configurar em aprendizagens do estudante. O *currículo avaliado* refere-se aos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação, ou seja, *uma pressão modeladora da prática curricular* que, por sua vez, está relacionada com a política curricular, com as tarefas nas quais e expressam *o currículo e com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades* (SACRISTÁN, 2000, p. 311). Buscando elucidar algumas questões que envolvem os diferentes entendimentos sobre como os currículos são construídos, considerando conforme o contexto e os elementos que com ele interagem.

Pacheco (2001) ressalta que, o currículo prescrito ou oficial ou escrito ou formal *é o currículo sancionado pela administração central e que é assumido por uma estrutura organizacional escolar*. Já o currículo apresentado aos professores por meio dos mediadores curriculares, principalmente dos manuais e dos livros de texto, e isto numa situação em que os professores não trabalham diretamente com o currículo oficial. O *currículo real* é o que se situa num contexto de ensino e que corresponde a um currículo operacional, ou seja, *trata-se do currículo que acontece na prática diária da escola*. (PACHECO, 2001, p. 69-70). O autor apresenta ainda o currículo realizado ou experimental:

que é a expressão dos resultados da interação didática e que traduz o currículo vivenciado pelos alunos como o currículo vivenciado pelos professores e demais intervenientes. Quando se investiga ou reflete sobre o currículo esta fase pode corresponder ao currículo observado a partir das opiniões dos seus participantes (PACHECO, 2001, p.70).

Nesse sentido, o currículo oculto, não ensinado, escondido, é aquele que não pertence ao currículo oficial.

Dir-se-á que existe um currículo oculto quando os autores dos manuais fazem a sua interpretação do programa, quando os professores moldam os conteúdos e organizam as situações de ensino – aprendizagem, quando os alunos são sujeitos ativos na

interação didática, enfim, quando os pais e outros mais participam, de modo direto ou indireto, no desenvolvimento do currículo” (PACHECO, 2001, p. 70).

Moreira e Candau (2007), ressaltam que, ao se levar em conta os fatores sócioeconômicos, culturais e políticos, o conceito de currículo relacionado às atividades organizadas pelas instituições escolares poderá ter diversas concepções, considerando qual ponto de vista teórico ou posicionamento é adotado. Para os autores, o currículo pode ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA, 2007, p. 18).

Nessa perspectiva, o currículo pode ser entendido como prática social que abarca conteúdos, ações, vivências, procedimentos, recursos culturais, ou então, como *a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições* (SACRISTÁN, 1999, p. 61). O autor reforça ainda que, [...] *o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e estudantes, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.* (SACRISTÁN, 1995, p. 66). Diante disso, podemos compreender que o currículo ultrapassa a dimensão de organização dos conteúdos selecionados para as aulas, pois, segundo Apple (1994) informa:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade. (APPLE, 2006, p. 59).

Sacristán (2013), afirma que a educação e o currículo não são alheios às mudanças sociais e culturais, por isso, o currículo representa a sociedade e é composto por uma seleção de conteúdo e escolha de valores, a educação e as instituições por sua vez, são agentes de reprodução, elaboração ou aplicação da informação. Então, *a sociedade da informação tem formas de conceber, comunicar e aplicar a informação que diferem das formas escolares, dado*

que estas nasceram e têm se mantido para outras formas de conceber o conhecimento ou a informação e para desempenhar outras funções na sociedade. (SACRISTÁN, 2013, p. 156).

Para o autor, os conceitos de currículo não são iguais dentro e fora da escola, pois o conhecimento no contexto escolar traz conotações diferentes quando se propõe *um projeto de cultura para a escolaridade, devendo ser avaliado em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em conhecimento escolar* (SACRISTÁN, 2013, p. 21). Nem sempre a escola consegue o objetivo de proporcionar aprendizagem e atribuir sentido ao que é produzido cotidianamente.

E, para propor mudanças significativas na cultura escolarizada é preciso alterar os mecanismos mediadores ou de intermediação didática. Sacristán (2013). O currículo faz parte de vários tipos de práticas *que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino pois, há ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual e de avaliação por exemplo.* (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

Para o autor o currículo é entendido como *projeto seletivo, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.* (SACRISTÁN, 2013, p. 10). Na visão de Moreira e Candau (2007), o currículo é o que deve ser vivenciado dentro e fora da sala de aula: conteúdos, objetivos, avaliações, experiências e planos pedagógicos.

Apesar dos vários sentidos há o entendimento comum de que o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema sócio econômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é proposto. Em sua historicidade o currículo está contemplado no meio acadêmico e político, sendo refletido como uma ferramenta de poder, já que possui autoridade para planejar, organizar e direcionar os rumos que serão adotados pelos sistemas de educação.

Essa é a razão pela qual o currículo está no centro das reformas educacionais, e seu conteúdo e concepção, suas práticas e inovações, seu planejamento e execução se tornam um território de resistência, assentimentos e negações, visto que no interior das reformas o currículo expressa a visão dos grupos sociais, sua visão de mundo, revelando as posições dos grupos majoritários. Na visão de Cabral (2002) as políticas curriculares definem papéis e funções.

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzidos efeitos que ampliam os dos textos principais. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, materiais paradidáticos, material audiovisual (agora chamados multimídia). Ainda

num outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e iniciativa. Ela determina o que se passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. (CABRAL, 2002, p. 122).

Com o entendimento é que o currículo encerra relações de poder, de cultura e identidade, Bourdieu (2007) concluiu que a escola cumpre a função de reprodução das estruturas sociais, que se tornaram o núcleo de sua obra. Na sua visão, a sala de aula seria o meio pelo qual o indivíduo assimilaria e reproduziria a sociedade, caberia a ela a reprodução do macro no micro, ou seja, a escola é mais um dos mecanismos de manutenção da estrutura de classes utilizados pelas elites para manterem sua posição de superioridade. Nessa perspectiva, a escola seria o *locus* de uma violência cultural⁵⁴ exercida contra as camadas populares, com a valorização da cultura dominante em detrimento da cultura popular vista como rudimentar e pouco elaborada. Tal violência cultural reproduz na escola as desigualdades de classes frente aos produtos culturais: ciência, conhecimentos, valores e comportamentos, desigualdade ainda mais evidente no campo da arte.

Nesse entendimento, é perceptível que a exclusão cultural é pior que a desigualdade, ou seja, não depende do volume de dinheiro ou posição social (renda, salário, imóveis, etc.). A arte é o lugar privilegiado (capital cultural) dessa exclusão. Neste lugar privilegiado a imposição de “normas cultas” nas artes (violência simbólica) exclui as culturas regionais, nacionais (folclore) e internacionais, fundamentais para o ensino de arte.

Nessa linha de pensamento, Young (1971), em seu estudo, demonstra a ação dos grupos sociais dominantes, que detêm o poder e determinam o que deve ser o conhecimento legítimo e sua organização no interior do currículo. Michael Apple (1982), também analisa as relações entre currículo e reprodução cultural e econômica, afirmando que no currículo constam os saberes considerados relevantes para os grupos dominantes, como algo natural que deve ser interiorizado pelas demais classes sociais. Aqui temos a adoção do currículo como o passo lógico para organizar, limitar e discriminar as fontes de informação disponíveis.

⁵⁴ O conceito de violência cultural ou simbólica foi criado por Pierre Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe dominante impõe a sua cultura aos dominados. Entendendo a cultura com seu sistema simbólico como uma construção social e sua manutenção como fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da sociedade. A violência expressa-se na imposição de uma cultura considerada legítima.

Para Gramsci (1978), a hegemonia da classe dominante é cultural, está baseada na adesão de todos as ideias e valores da classe dominante, que usa os meios de comunicação disponíveis (escolas, igrejas, imprensa, etc.) para convencer as massas a aderirem, ou seja, um determinado grupo social, em situação de subordinação em relação a outro grupo, assume a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com seus próprios interesses, e seja desprovida de consciência crítica e coerência.

Outro conceito, encontra-se em Ariès (1986) em seu estudo sobre a infância, a escola tal qual conhecemos atualmente começou a ser estruturada no início dos tempos modernos *como um meio de isolar as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las dos adultos.* (ARIÈS, 1986, p. 165).

Com o surgimento da escola ocorre a preocupação em estabelecer os conhecimentos a serem ensinados nas instituições escolares. Comênio foi considerado o criador da didática moderna e precursor na elaboração de um modo sistemático de organização da escola de forma unitária e graduada. Por isso, foi um dos pioneiros na abordagem da educação, no século XVII acreditava ser a escola um dos fundamentos da sociedade e da formação humana, propunha criação de escolas e a adoção de um método capaz de assegurar o conhecimento para todos e *afirmava a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade* (CAMBI, 1999, p. 281). Elabora uma metodologia de educação desde a infância pré-escolar, concebendo que a educação é a forma de humanizar o homem, de fazê-lo passar de um estado bruto para o de ser humano. Temos assim pela primeira vez, uma sistematização do discurso metodológico/pedagógico que relaciona de forma orgânica os aspectos técnicos da formação que vai desde o projeto que deve guiar o professor até os aspectos gerais e específicos da didática e as estratégias educativas para que o ser humano aprenda por si. Segundo Garcia (2014) o pensamento de Comênio é uma busca de conciliação entre o conhecimento científico e racional com a ideia de salvação da alma e de glória a Deus, *ensinar tudo a todos foi a forma encontrada pelo pensador morávio para conduzir crianças, jovens e adultos à verdade revelada por Deus* (GARCIA, 2014, p. 315). Para os protestantes na época de Comênio, a leitura da bíblia é a base da religião, daí o interesse na alfabetização das crianças e controle dos conteúdos.

Silva (2006) observa que em Comênio o *ensinar tudo*, não significa o conhecimento de todas as ciências, mas sim a compreensão dos fundamentos, *as razões e os objetivos* das principais coisas, das que existem na natureza e das que os homens fabricam.

Em sua *Didática Magna* Comênio propôs uma organização escolar em quatro graus sucessivos, com seus objetivos, conteúdos e os métodos:

O primeiro grau, refere a escola maternal para a infância, considerada a mais importante, porque preparava o terreno da sabedoria, o conteúdo tem como foco a aquisição de linguagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas: semelhanças, diferenças e relações. Nessa fase, segundo Comênio, ocorre a introdução de conceitos da metafísica, adquirido no processo de ouvir e falar. Assim como, os ensinamentos rudimentares da ciência física (água, fogo, chuva, pedra, planta, ave, peixe). Nesse período, a geografia era tratada na exploração do espaço em que habitava: campos, vales, rios e cidades. A geometria foi introduzida com noção de grande/pequeno; comprido/curto; largo/estrito; linha; cruz, círculo.

Silva (2006) observa que em Comênio o processo de conhecimento se dava a partir da experimentação do mundo, por isso a necessidade de um método para estimular o interesse pelo ensino, em um tempo de aula que seja o suficiente para o aprendizado, sem ser enfadonho; um método de disciplina não violentos, respeitando as etapas ou a idade dos alunos.

O segundo, entende a escola nacional ou vernáculo para as crianças com ênfase no desenvolvimento da esbeltez para o corpo, para os sentidos, para a inteligência; articulada com o aprendizado da leitura, escrita, matemática, preceitos morais e os rudimentos da fé;

O grau terceiro, refere a escola de latim ou ginásio para a adolescência, teve o objetivo de consolidar na inteligência as noções recolhidas pelos sentidos, *chamada de latim porque educa para a elegância expressiva e para a leitura pessoal dos textos* (CAMBI, 1999, p. 290);

E o quarto, apresenta a academia para a juventude que consistia em uma espécie de elite intelectual, situada em um lugar afastado e tranquilo, no qual pode-se congrega *sapiência, virtude e fé* (CAMBI, 1999, p. 290).

Em sua *Didática Magna*, Comênio destaca a utilização de um método didático para despertar nos alunos a vontade de aprender. Para isso, o professor deveria saber incentivá-lo, atraí-lo, segundo Comênio, da mesma forma que o ferreiro, antes de malhar o ferro, levá-lo ao fogo e o sapateiro, antes de costurar os sapatos, dar forma e polimento ao couro, o professor deve preparar o aluno para torná-lo ávido pelo aprendizado.

Para Comênio o ensino de Arte era parte integrante da escola, incluso em toda a metodologia centrada no aprender fazendo, evitando os discursos teóricos para não tornar o

aprendizado monótono e desinteressante para o aluno. Em primeiro momento, o ensino de arte partia da cópia e reprodução de obras de arte, orientada pelo professor com as normas para imitação. Em uma segunda fase, o incentivo à criação.

A *Didática Magna* é considerada uma obra precursora da pedagogia moderna porque possui elementos que vão influenciar a divisão e modelos de organização dos sistemas de ensino, como por exemplo, a presença de um currículo formal que norteia o trabalho pedagógico e as diferentes metodologias de ensino centrada na realidade do aluno e a massificação do ensino faz dela uma referência para a pedagogia contemporânea.

No entanto, a discussão sobre o que deve ser ensinado nas escolas atravessa o tempo, tendo sido criados inúmeros critérios e procedimentos. Aqui temos as construções curriculares desvelando as diversas dimensões que atuam em suas composições, tornando-os um campo de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que formam a visão de mundo dos sujeitos envolvidos e o perfil identitário dos indivíduos que pretendem formar. Atualmente, para compreender a base teórica de um determinado currículo e seus objetivos temos que estudar as três teorias: tradicional, crítica e pós crítica.

Currículo tradicional

Os primeiros estudos teóricos no campo do currículo surgem no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos em um contexto de urbanização e industrialização. Um dos principais destaques no assunto é John Franklin Bobbitt, que em 1918, publicou *The Curriculum*⁵⁵, nessa obra Bobbitt se inspirou na teoria da administração científica de Frederick Taylor e na mesma lógica do funcionamento de uma indústria para pensar a escola e seus métodos, estabelecendo a relação entre estrutura do currículo e o controle social. Nessa perspectiva a escola foi organizada com a mesma hierarquia de uma fábrica, com suas normas e prescrições curriculares centrados nos conteúdos, objetivos a serem alcançados e metodologias para atingi-los.

Para Bobbitt o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica.

⁵⁵ Bobbitt. *The Curriculum*. Disponível em <https://archive.org/details/curriculum00bobbrich/page/4>. Acesso em Out./2019.

Na visão de Moreira e Silva (2002) o discurso de Bobbitt estava em consonância com o processo de industrialização e os movimentos migratórios que intensificaram a massificação da escolarização que impulsionaram a administração escolar para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Para os autores, o objetivo era consolidar e promover um projeto nacional comum que surgiu em virtude desse fluxo migratório que ameaçava os valores tradicionais da sociedade americana: branca, anglo-saxônica e protestante que deveriam ser impostos aos filhos dos imigrantes visando homogeneidade cultural. Uma vez que o capitalismo necessitava de mão de obra, daí a importância do currículo, que de modo implícito, preparava o filho da classe dominante para coordenar o trabalho (intelectual) e o filho do imigrante para desenvolver o trabalho manual de forma passiva diante da classe dominante.

Dessa forma, os preceitos de gestão e eficiência da indústria foram incorporados pela escola que se torna a fábrica e o currículo a normatização com o objetivo de planejar cientificamente, de forma racional, ordenada e eficiente as atividades pedagógicas. Permeava a teoria tradicional do currículo uma concepção de educação com uma relação vertical entre professor e o aluno, na qual é enfatizado a capacidade de armazenamento de informações do aluno que deve recitar os conhecimentos memorizados para então se mensurado e classificado⁵⁶. Os alunos deveriam ser processados como um produto, visto que o modelo de currículo proposto por Bobbitt deve conter: especificações precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados. Nessa perspectiva ensinar tinha como objetivo a reprodução do conteúdo e o papel do professor era dar a lição e tomar a lição, não havendo preocupação em contextualizar as informações.

Observa-se que nessa teoria do currículo o foco está nos conteúdos e a obtenção de resultados, geralmente operando com pressupostos economicista da eficiência, cujos indicadores continuam presentes nas atuais políticas e práticas de avaliação em larga escala. Predomina a noção de que a escola deveria reproduzir os conhecimentos científicos por intermédio de métodos confiáveis. Esse modelo marcado pelo racionalismo, o ensino estava centrado na instrução e na sistematização lógica de conhecimentos, com ênfase na sua transmissão.

⁵⁶ Na teoria freiriana é a educação bancária que parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. O educador sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando é o objeto que recebe o conhecimento, resultando na formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura de poder vigente.

Em relação ao ensino de Arte, Almeida (2004) observa que as atividades eram realizadas como tarefas que deveriam ser cumpridas conforme o modelo, sendo tolhidas a liberdade e a autonomia do aluno. Nesse entendimento, não era considerado o valor estético e cultural da arte. O foco era o domínio técnico dos instrumentos e ferramentas para desenho especializado, rígido e normativo, como observa Vasconcelos (2010), confirmado por Fusari e Ferraz (2009), ao afirmarem: *nas aulas de arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava a estética mimética, ligada às cópias e com a apresentação de modelos para os alunos imitarem.* (FUSARI, 2009, p. 25).

Essa metodologia do ensino de Arte tem origem no Neoclassicismo e foi inserida no Brasil com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, 1816, com a Missão Francesa. Com essa orientação, o ensino pautava-se em um conjunto de regras, na qual predominava o exercício formal da produção de figuras, do desenho de modelo vivo, do retrato e da cópia de estamparia. Com essa orientação, o desenho se torna matéria obrigatória nos anos iniciais da Academia Imperial. Segundo observação de Barbosa (1995) essa valorização do desenho influenciou o ensino de Arte na escola e respalda a noção de arte como técnica.

Para Silva (2005) o ensino de Arte como técnica parte de dois princípios: a efetivação do processo de aprendizagem da arte por meio do ensino de técnicas artísticas para uma formação propedêutica, com vista ao mercado de trabalho; e a utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das demais disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa. A ênfase do desenho predominou nas demais etapas do ensino, tendo por objetivo desenvolver as habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade.

Fusari e Ferraz (2008) observam que nas Escolas Normais os estudantes aprendiam esquemas de construções gráficas para ilustrar suas aulas. Nos liceus de arte e ofícios, destinados à classe operária, o ensino era utilitário, com o objetivo de formação de mão de obra para o artesanato e a indústria emergente. Silva (2005) observa que a concepção de ensino de Arte como técnica marcaram as práticas nas escolas brasileiras, que se manifestaram no ensino do desenho geométrico, nos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra e dos elementos constitutivos da arte: na produção de artefatos utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição, na pintura de desenhos e figuras mimeografadas.

No Brasil, a teoria tradicional do currículo gera três paradigmas educacionais: a tradicional, escolanovista/humanista e a tecnicista que vão predominar na organização e na concepção de currículo até a década de 1960 com o surgimento das concepções críticas do currículo.

Escolanovista/humanista

No Brasil, a discussão sobre o currículo escolanovista ocorre nas décadas de 1920 e 1930, com as reformas promovidas pelos Pioneiros da Escola Nova, na tentativa de romper com a escola tradicional, teve como precursor Anísio Teixeira com forte influência da concepção escolanovista/humanista de John Dewey, considerado um dos maiores pedagogos do século XX, por seu modelo de educação pautado no experimentalismo. Suas ideias alimentaram os debates acerca da educação e originaram várias experimentações em diversos países.

Como observa Cambi (1999, p. 547) a filosofia de Dewey articula-se em torno de uma teoria da experiência, vista como intercâmbio entre sujeito e natureza que transforma os dois fatores e permanece constantemente aberto, já que caracterizado por uma crise, por um desequilíbrio sobre o qual intervém o pensamento como meio de reconstrução de um novo orgânico equilíbrio.

No pensamento de Dewey a arte, a imaginação e os processos simbólicos assumem papel fundamental na experiência e no desenvolvimento inteligente, orgânico e criativo. Para Cambi (1999) em Dewey a arte é *o momento frutivo e projetual-imaginativo presente em toda experiência, momento que é desenvolvido organicamente na atividade estética, fator central na experiência individual e social.* (CAMBI,1999, p. 548).

São características do pensamento pedagógico de Dewey, segundo Cambi (1999): o permanente contato entre o momento teórico e o prático, de modo que o fazer do educando se torne o momento central da aprendizagem; o entrelaçamento com as pesquisas das ciências experimentais, como a psicologia e a sociologia; a construção de uma filosofia que atue no âmbito social e político, sendo responsável pelo desenvolvimento democrático da sociedade e pela formação do cidadão dotado de mentalidade moderna, científica e cooperativa.

As ideias pedagógicas de Dewey são consideradas um modelo para o movimento de uma “escola ativa”, com ênfase na valorização da criança como protagonista do processo educativo e centro de toda iniciativa didática. Opondo-se à visão tradicional da educação, esse modelo trouxe inovações no pensamento sobre currículo, com a proposta de organizá-lo, priorizando os interesses do aluno. Segundo Moreira (1990) pela primeira vez disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins ao invés de fins em si mesmo, tendo como objetivo capacitar os indivíduos a viver em sociedade.

Em oposição à passividade e à dependência características da escola tradicional, a escola proposta por Dewey era um laboratório no qual os alunos dispunham dos instrumentos

necessários para construir, criar, pesquisar e assumir um papel ativo no seu aprendizado. Para Romanowski (2007), nessa concepção:

O professor é visto como mediador para promover a aprendizagem. O aluno é o centro do processo escolar, o professor é o facilitador, artista ou profissional clínico que deve empregar sabedoria, experiência e criatividade para agir na promoção das condições do desenvolvimento, para a aprendizagem dos seus alunos (ROMANOWSKI, 2007, p. 53).

O currículo escolanovista/humanista busca romper com o ensino tradicional com uma concepção de currículo que deixa de considerar o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem para focar o aluno, respeitando e valorizando suas experiências.

Kenneth Teitelbaum e Michael Apple (2001) ao analisarem um currículo na perspectiva de Dewey observam que a escola proposta por Dewey encontrava-se em contraste com a escola tradicional com seu modelo do sistema fabril, que enfatizava o papel dos estudantes como matéria prima passiva de ser moldada pelos professores, pelos métodos de ensino apoiados na repetição e ainda pelas matérias escolares descontextualizadas. Dewey propunha uma escola viva que proporcionasse aos estudantes e professores possibilidades de se engajarem ativamente na vida democrática. Para essa escola seria necessário um currículo que propiciasse a relação entre o conhecimento humano e a experiência social, ou seja, uma educação que funcionasse como *a reconstrução ou reorganização das experiências que somam ao significado de experiência, e que aumentam a capacidade de conduzir o curso de experiências subsequentes*. (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198).

Um currículo para essa escola não poderia ser um instrumento de adequação dos alunos ao mundo existente. Para Dewey (2010) *o valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, determinar o ambiente, o meio necessário à criança e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental*. (DEWEY, 2010, p. 94). Isto não quer dizer que as disciplinas tradicionais sejam ignoradas, elas funcionam como a luz que serve para iluminar o problema. Nessa concepção, o currículo é composto pelo processo e pelo conteúdo; não é fixo, nem um fim em si mesmo. Ao professor cabe o compromisso de provocar em seus alunos a capacidade de pensamento reflexivo, de promover um ambiente democrático para a aprendizagem.

Nessa concepção educacional o aluno é visto como sujeito de seu próprio saber e a Arte é concebida como livre expressão da criança, que deveria se expressar sem nenhuma intervenção do professor. O entendimento da Arte como livre-expressão segundo Barbosa (1975) tem origem no movimento artístico Expressionismo e a ideia de que a Arte não é

ensinada, mas expressada. Sua função na educação é permitir que a criança expresse seu sentimento.

O ensino de Arte como expressão ganhou impulso com o movimento modernista, em que os artistas como Anita Malfati e Mário de Andrade desenvolviam práticas pedagógicas, com base no estudo de técnicas em artes plásticas, para potencializar a expressividade das crianças. Para Vasconcelos (2010) este entendimento de Arte como livre expressão e espontaneidade da criança estava em consonância com pensamento da Pedagogia Nova, que concebia a ideia de que a espontaneidade e a pureza original da criança deveriam ser preservadas.

Azevedo (2010) alerta que a ideia de livre expressão na educação foi deformada e passa a ser relacionada com o “deixa fazer” desprovida de fundamentação teórica, passando as aulas de Arte a serem desenvolvidas a partir de produções descontextualizadas dos elementos históricos da Arte e de seus fundamentos, com alegação de que era necessário educar para desenvolver nos alunos o emocional e o afetivo. Barbosa (2003) adverte: *se a Arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um grito da alma, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional* (BARBOSA, 2003, p. 21). O que a autora quer dizer é que o saber sensível deve ser agregado ao conhecimento inteligível, essa interação entre o sensível e o reflexivo permite que o aluno pense sobre as suas emoções, expressando-se por meio de uma educação estética e das diversas linguagens artísticas. Por isso, a Arte deve ser considerada como uma área do conhecimento, com seus conteúdos, com suas especificidades e autonomia.

Tecnicista

A partir da década de 1960, o currículo tecnicista vai predominar no Brasil, principalmente, a partir do golpe militar com a instalação de um Estado ditatorial e a abertura do país ao capital estrangeiro, exigindo mão de obra qualificada para operar as máquinas que foram introduzidas nas fábricas. Nesse contexto histórico, a escola visa treinar os indivíduos para operar as máquinas e assegurar a produção e o currículo passa a ser um elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos para qualificar o estudante para o mercado de trabalho. Como observa Romanowski (2007) o professor é formado para treinar o aluno.

Jaehn (2012) em sua pesquisa sobre o percurso dos estudos curriculares brasileiros observa que o pensamento curricular brasileiro é uma construção a partir de contingências,

econômicas, políticas e sociais, o que produziu tendências curriculares mobilizadas por diferentes formas de se compreender a relação entre conhecimento e o poder. Segundo a autora, desde as primeiras discussões e dos primeiros escritos acerca do currículo, na década de 1920 até o final da década de setenta, observa-se duas tendências curriculares principais: o escolanovista e a tecnicista. Essas duas tendências, para a autora produziram efeitos a partir da relação entre conhecimento e poder vinculados a interesse de controle social de forma implícita (escolanovista) e explícita (tecnicista). A autora identifica as duas vertentes como uma mobilização das forças capitalistas e liberais da sociedade que vinculava currículo a controle social e atribuía à educação brasileira a finalidade de coesão e eficiência social, com o entendimento da educação como forma de conformação da sociedade.

Jaehn (2012) observa que mesmo com a introdução das ideias progressivistas do currículo escolanovista, que se dizia uma ruptura com a escola tradicional de influência jesuítica, as reformas educacionais implantadas na primeira metade do século XX se limitaram a introduzir novos métodos e técnicas, refletindo os interesses econômicos da sociedade e a necessidade da industrialização no país. Nesse aspecto identifica a origem do pensamento curricular brasileiro na filosofia da educação de Dewey e os demais autores vinculados aos movimentos escolanovistas. Para a autora, a influência americana estava presente nas décadas de 1950/1960, tanto na continuidade das ideias progressivistas quanto na inserção de ideias tecnicista, ambas vinculadas ao controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos de acordo com as necessidades socioeconômicas e políticas do país. Nesse sentido, foi introduzida a disciplina Currículo e Programas, obrigatória na habilitação de Supervisão Escolar no curso de Pedagogia em 1969, introduzindo a discussão curricular no campo científico e originando diferentes discursos científicos e pedagógicos que eram recontextualizados nos diversos espaços da escolarização.

Na pedagogia tecnicista o foco sai do aluno e passa a ser na organização escolar e na operacionalização de planejamentos. O elemento principal da escola tecnicista é o sistema técnico e a organização das aulas e dos cursos. Cabe ao professor a responsabilidade pelo planejamento, que deve incluir conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação de elementos essenciais do currículo (Fusari e Ferraz, 2009). Para atingir a eficiência e a produtividade eram utilizados recursos tecnológicos, tais como gravador, projetores, filmes, etc.

Foi com a Lei nº 5692 de 1971, que a educação básica adquiriu explicitamente o caráter tecnicista. Nesse momento, a Educação Artística é definida como uma “atividade educativa” no currículo de 1º e 2º Graus. Penna (2001) observa que o período foi marcado por equívocos

cometidos no âmbito das diretrizes político-pedagógicas para o ensino de Arte, pela forma que a Educação Artística foi instituída e pela atuação polivalente do professor.

Almeida (2004) afirma que a concepção de Arte como atividades artísticas resultou no esvaziamento dos conteúdos específicos da Arte na educação escolar. As principais dificuldades para o ensino de Arte tinham como principais implicações a falta de formação do professor, questões teóricas, metodológicas e conceituais, notadamente a questão da polivalência. Nesse contexto, Barbosa (2003) observa que o fazer artístico ancorava as apresentações artísticas preparadas para as festas da escola nas datas comemorativas, decoração das festas com teor religioso, cívico e outros.

Para Silva (2005) a Arte como atividade apesar de sua curta trajetória teve fortes influências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontradas ainda hoje no ensino de Arte nas escolas brasileiras.

Por outro lado, Fusari e Ferraz (2009) observam que em meio ao predomínio das tendências pedagógicas tradicionais, escolanovistas e tecnicista, surge a proposta emancipatória de Paulo Freire. O destaque da proposta promovida por Freire foi de preconizar uma educação de forma crítica, voltada para a transformação social e não apenas à adaptação aos modelos e educativos de desprovidos da realidade em que os estudantes estão inseridos, em problematizar nos espaços educacionais, por meio do diálogo as formas como se manifestam as relações de poder e desigualdade econômica, social e política. Para Freire o diálogo é a fonte de comunicação essencial para despertar a reflexão crítica, ativa, emancipatória e libertadora dos sujeitos. Essa perspectiva emancipatória e libertadora da educação faz emergir nas reflexões e discussões em torno do ensino de Arte, originando os movimentos de arte-educadores, pesquisadores e artistas brasileiros que encabeçaram uma luta política para o reconhecimento da Arte como área do conhecimento e sua inserção no currículo escolar.

A partir de 1980, no contexto de redemocratização do país emerge o debate teórico sobre o currículo e a produção de uma literatura com críticas ao ensino tecnicista desenvolvido no Brasil desde a década de 1960. Nesse momento, a influência americana diminui com o surgimento da pedagogia crítica defendendo que todas as atividades da escola são significativas para o saber dos estudantes. Com esse entendimento o currículo passa ser visto de outra forma.

Currículo crítico

As teorias tradicionais do currículo predominaram até a década de 1960, quando movidos pelos movimentos sociais e políticos do período, surgem as teorias críticas com um olhar invertido sobre a escola denunciando a sua estrutura excludente e responsabilizando-a pela manutenção das desigualdades e injustiças sociais com o seu currículo sustentáculo das classes dominantes.

Ao comparar as duas teorias, Silva (2000) observa que a teoria tradicional se restringe à atividade técnica de como fazer o currículo tornando-se uma teoria de aceitação, ajuste e adaptação. Diferentemente, as teorias críticas colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, desconfiando, questionando e propondo transformação radical.

Para Malta (2013) às teorias críticas se respaldavam em conceitos marxistas e sua ligação entre educação e ideologia. Para exemplificar, utiliza Althusser e suas reflexões acerca da ideologia e seu papel na reprodução cultural da classe dominante, transmitida pela escola por intermédio do currículo.

Um dos principais alvos da teoria crítica era forma de ensinar na escola, por isso a proposta reconceptualização do currículo, defendida por Althusser, Bourdieu, Young, Apple, Freire, dentre outros.

Em sua obra Althusser (1980) nos leva a entender o funcionamento da ideologia e sua conexão com a educação ao afirmar que a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir o status quo. Como mecanismo temos os aparelhos repressivos do Estado, materializados na polícia e no poder judiciário e como aparelhos ideológicos do Estado temos a religião, imprensa, escola e família. Dentre eles, Althusser enfatiza a escola como um dos principais aparelhos do Estado, visto que atinge a maioria da população por um longo período. No seu entendimento, é por intermédio do currículo que a ideologia é transmitida tanto pelas técnicas levando os indivíduos da classe popular à submissão e à obediência da classe dominante a dominar e controlar. Mantendo a divisão social e garantindo-a pelos mecanismos seletivos que levam as classes sociais menos favorecidas a ser expulsas da escola e irem formar o exército de reserva⁵⁷. Nessa perspectiva, a escola é a instituição que legitima a divisão da sociedade e contribui para a sua reprodução. Assim, um currículo na teoria crítica deve questionar as formas dominantes do conhecimento.

⁵⁷ Conceito utilizado por Karl Marx em sua crítica da economia política para designar a força de trabalho que excede as necessidades da produção. Segundo ele, necessária para a manutenção do sistema capitalista.

A concepção de aparelho ideológico de Estado foi duramente criticada por reduzir a dominação ideológica à ação do Estado, quando tal dominação é resultado da ação organizada das classes dominantes, executada por diversos “aparelhos”, instituições ou “dispositivos”. Gramsci, por exemplo, chama a atenção para a ação da burguesia visando a construir sua hegemonia por meio de todas as instituições culturais, como o rádio, a imprensa, a literatura, as artes em geral.

Bourdieu e Passeron (1992) vão além e procuram por meio do conceito de reprodução analisar o funcionamento da cultura e da escola. Para os autores a dinâmica de reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural, já que é por intermédio da reprodução cultural dominante que a reprodução social é garantida. Dito de outra forma, para os autores a cultura que tem prestígio e valor social da classe dominante: valores, gostos, costumes, hábitos, comportamento e modo de agir. A pessoa possuidora destes elementos obtém vantagens materiais e simbólicas, que os autores denominam de capital cultural. Para os autores, o capital cultural (estruturas simbólicas) não está dissociado da dominação, porque o espaço social é um campo de lutas por isso a importância das estruturas simbólicas como legitimação de um grupo sobre os outros. Quando esta cultura institucionalizada se torna internalizada, introjetada no indivíduo se torna um *habitus*⁵⁸, depositada no indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação que garante a conformidade das práticas e a reprodução social.

Para Bourdieu, a escola é apenas um dos meios, formas ou instituições de reprodução social, embora talvez seja, nos países em que os sistemas de ensino funcionam bem, um meio muito eficaz de reproduzir as desigualdades sociais, sob as aparências democráticas da meritocracia.

Merece destaque o trabalho de Young (2000) que volta o seu olhar para as definições e escolhas da seleção curricular, acerca do que deveria ser ensinado na escola, já que a seleção nunca é neutra e expressa os interesses de determinados grupos sociais. Refletindo sobre o teor do currículo, Young chega à seguinte pergunta: o que os alunos têm o direito de aprender na escola? Pergunta, que para o autor, deve ser feita a cada geração, pois a sociedade se transforma permanentemente e o objetivo do currículo não é apenas de transmitir conhecimentos, mas habitar a próxima geração para construir incorporando este conhecimento. Segundo observação de Moreira (2001) nessa perspectiva, a discussão acerca do currículo ultrapassa as questões relacionadas a metodologias e procedimentos e avança para a análise crítica da sociedade, na

⁵⁸ Como explicado por Almeida, L. R. S. Em Bourdieu o conceito de *habitus* aparece como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo.

qual predominam disputas de poder e desigualdades sociais. Corroborando as ideias de Apple (2006) de que o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. *É um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.* (APPLE, 2006, p. 59). Por isso, entendido como experiência e como local de integração e questionamento da experiência.

Outra questão importante que veio à tona com as teorias críticas é o currículo oculto: conhecimentos que são ensinados na escola implicitamente, como as atitudes, comportamentos, valores e orientações que vão permitir que o aluno se ajuste de forma adequada ao funcionamento da sociedade.

Currículo pós crítico

A segunda metade do século XX foi um momento marcado pela explosão da tecnologia, pelo mundo globalizado e por um intenso debate a partir das questões filosóficas, literárias, políticas e intelectuais que alteraram o pensamento ocidental com o surgimento de críticas às verdades desenvolvidas no século XVIII com o Iluminismo.

Os discursos surgidos no decorrer do século XX, acerca do currículo pós crítico, emergiram nos primeiros debates com os estudos feministas, desenvolvidos nos Estados Unidos e Inglaterra, e o questionamento do predomínio do poder da cultura patriarcal que determinava a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres. A percepção é que a desigualdade entre gêneros era evidenciada no currículo que expressava a visão masculina, refletindo as experiências e interesses masculinos, valorizando a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição em detrimento das ligações pessoais, da intuição e do pensamento divergente, artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação. Como esclarece Silva (2013):

As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. (SILVA, 2013, p. 148).

As questões advindas com o movimento feminista e os outros questionamentos relacionados a grupos considerados oprimidos começaram a emergir: negros, homossexuais, povos indígenas que incitaram uma forte crítica contra a expressão dos privilégios da cultura

branca, masculino, europeia, heterossexual, cristã e sem deficiência física e mental, com suas críticas ao sexismo, aos valores que atribuíam a uma raça a superioridade em detrimento de outra; o conceito de verdade e como algo se torna verdade.

que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2013, p. 90).

Os questionamentos, típicos do movimento multiculturalista que tem origem na Inglaterra como “estudos culturais” (cultural studies) e se desenvolve nos Estados Unidos como movimento multiculturalista ativo nas universidades e na cultura, a escola passaria a ter um caráter emancipatório. A proposta é a de um currículo que pudesse abranger a diversidade cultural do mundo contemporâneo, abordando temas como sexualidade, raça e o multiculturalismo.

Um currículo numa perspectiva pós crítica concebe a diversidade como resultado de questões históricas e políticas, por isso deve questionar as verdades oficiais e inserir os saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, filosóficas e representações do mundo dos diversos grupos sociais, ou seja, a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, como aponta Silva (2013) *as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. As teorias pós-críticas rejeitam, na verdade, a própria noção de coerência, com suas conotações racionalistas e cartesianas* (SILVA, 2013, p. 149). Um currículo capaz de enfatizar as complexas relações sociais do indivíduo, colocando em destaque a subjetividade e pluralidade e a ressignificação dos conteúdos.

As teorias do currículo mostram a evolução das diferentes concepções pedagógicas que embasaram as políticas públicas educacionais e as propostas curriculares postas em prática nos sistemas de ensino brasileiro. Seu estudo permite compreender claramente, nesta evolução, o papel e o lugar atribuídos do componente curricular Arte na educação brasileira. Ao questionar a hierarquia dos conhecimentos componentes do currículo, que exclui a diversidade cultural e prioriza a ciência numa perspectiva cartesiana, e ao contrapor o pensamento rizomático ao pensamento arborescente típico da metafísica cartesiana, a teoria pós crítica do currículo nos ajuda a melhor perceber as dificuldades, os avanços e recuos do ensino de Arte nos diferentes currículos e a compreender qual seria o lugar da Arte numa proposta curricular nacional.

Pensamentos contemporâneos sociais, culturais e arte

Nesse momento os conhecimentos que estruturavam a vida social e cultural são questionados as concepções revisadas por autores como: Michel Foucault, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Marc Augé, que contribuíram para os conhecimentos desenvolvidos para as sociedades.

Foucault (2013), seguindo o método genealógico de Nietzsche, afirma que o conhecimento é produzido por intermédio das operações de poder e muda em diferentes contextos históricos.

Baudrillard (1992) contribuiu com o seu enigmático conceito de simulacro utilizado para refletir a sociedade pós-moderna, entendida como uma ordem social na qual os simulacros e os sinais constituem o mundo contemporâneo, de forma que é impossível distinguir o que é real ou irreal. A simulação é a criação de modelos de um real sem origem nem realidade que se apresentam mais reais do que a própria realidade. Baudrillard (1992) ao pensar a sociedade contemporânea observa que o uso de simulacros e simulação constitui uma estratégia de promoção de marcas, empresas e objetos utilizados pelo marketing e publicidade gerando a produção infinita e instável de estilos de vida, dissipando as estruturas sociais de classe, gênero e etnia que se tornam simulacros e vividas imagetivamente como estilo de vida. Nesse simulacro, a estetização manipula desejos e gostos e estimula o consumo e a ideia de que as práticas consumistas estão na resolução dos problemas da vida, o sentido para a insignificância do mundo. Crítico ácido da sociedade de consumo afirma que os indivíduos na sociedade contemporânea não combatem nem condenam, apenas exploram ao máximo as sensações imediatas, as experiências ardentes e isoladas, obtém prazer estético nessas intensidades superficiais.

Para Lyotard (1986), a passagem entre a modernidade e a pós-modernidade ocorreu a partir da década de 1950, e o ingresso das sociedades na era pós-industrial com suas transformações tecnológicas e da informática, conseqüentemente, todo o saber constituído que não pode ser traduzido para a linguagem de máquina tende a desaparecer. Assim, as filosofias modernas com suas verdades legitimadas em argumentos aceitos sobre o conhecimento do mundo, passa a rejeitar os metadiscursos ou grandes relatos utilizados para justificar o conhecimento científico, sugerindo um novo jogo de linguagem, na qual não existia uma verdade absoluta, mas que considere um mundo de relacionamentos em constante transformação.

Jacques Derrida (2004), fez críticas contundentes as às relações binárias do nosso pensamento e a supremacia de um sobre o outro. Em seu processo de desconstrução faz ruir os discursos hierárquicos sustentadores da metafísica ocidental. Para Derrida (2004), oposições como dentro/fora, corpo/mente, fala/escrita, presença/ausência, natureza/cultura, forma/sentido são filosóficas e na sua coexistência um dos termos ocupa o lugar mais alto. A desconstrução atua no interior dos discursos invertendo a hierarquia, e ao decompor os discursos seus pressupostos, ambiguidades e contradições são revelados. Assim, a desconstrução ao operar em diferentes discursos proporciona questionamentos, deslocamentos, realocações de conceitos até então canônicos.

Os filósofos Deleuze e Guattari, interpelam a arte pelo pensamento a partir da imagem rizomática. Para os autores, o rizoma é como uma cartografia, o mapa de um território de encontros de multiplicidades: aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas. A cartografia do rizoma é traçada por pensamentos que são conectados de diversas formas, colocando em jogo signos e estatutos de estado de coisas diferentes.

Deleuze e Guattari (1992) ao fazerem uma cartografia do pensamento enfocam suas três dimensões: Ciências, Filosofia e Arte. Para os autores, entre elas não há hierarquias nem dependência, mas sim diferenças e conexões, já que *pensar é pensar por conceitos, ou por funções, ou por sensações, e qualquer um destes pensamentos não é melhor do que o outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente pensamento* (DELEUZE, 1992, p. 187). Para os autores, *o pensamento é um caos, e o caos é uma virtualidade é um vazio que não é nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência* (DELEUZE, 1992, p. 139). O pensamento é uma realidade do virtual definida como um acontecimento, no entanto a relação entre acontecimento/virtual vai depender das três dimensões.

A abordagem científica por se direcionar para o mundo empírico opera por funções e tempo classificáveis em relação aos estados de coisas, objetos ou corpos. Se ocupa do pensamento para tentar compreendê-lo, ordená-lo, extrair dele funções que permitam regular os estados de coisas em um sistema de tempo determinável. Para os autores, o pensamento científico não se ocupa do acontecimento, visto que o acontecimento é imaterial, incorpóreo e não vivido, ou seja, um *entre-tempo* que se sobrepõem, por isso, o acontecimento não é temporal nem espacialmente ordenável.

Já o pensamento filosófico segue o movimento inverso, parte dos estados de coisas para o virtual. Nesse caso, o acontecimento aparece como sendo realidade do virtual, ou seja, o acontecimento é real sem ser atual, ideal sem ser abstrato, imaterial e pura reserva sobre os estados de coisas e *entre-tempo*. Para Deleuze e Guattari, a filosofia é a arte de formar e inventar conceitos. O conceito é o que apreende o acontecimento ou o virtual enquanto acontecimento em devir, ou seja, o acontecimento e não a essência ou a coisa em si.

O pensamento artístico, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que o artista cria estados de coisas, não para atualizar ou efetivar uma virtualidade, mas para a *contra-efetuar*, para atingir e ir ao encontro do virtual, para tornar sensível a parte do acontecimento que não atualiza. A Arte produz obras de arte como estados de coisas, para exprimir o virtual, para extrair a sua parte *não-efetuável*, intemporal do acontecimento, a sua parte que constitui a própria realidade do virtual. O entendimento é que a arte percorre as duas linhas simultaneamente. A arte cria o atual para libertar o virtual e trabalha sobre os estados de coisas para fazer surgir acontecimentos.

Ao relacionar as dimensões do pensamento, Deleuze e Guattari afirmam que a Ciências constrói estados de coisas com as suas funções, a Filosofia faz surgir acontecimentos com os seus conceitos, e a Arte compõe monumentos com as suas sensações.

Para os autores, toda obra de arte é um ser de sensações que existe em si e por si. Ela conserva e conserva-se em si; faz do devir do acontecimento uma sensação, um instante, um universo. Um universo que não é nem virtual nem atual, mas um possível estético do acontecimento numa obra.

O possível estético, segundo Deleuze e Guattari (1992), não é a atualização de vários acontecimentos, mais a incorporação deles. O fazer da Arte é o movimento de construção de um universo onde se incorpora o mundo das realidades virtuais como lugar de incorporação, fazendo da sensação um monumento.

Nessa mesma lógica, Deleuze e Guattari (1994) vão discutir a territorialização/ desterritorialização e reterritorialização, uma não se opondo à outra. Para os autores, o território pode estar relacionado tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido, de subjetivação e de representações. Não há territórios sem desterritorialização e sem um esforço para se territorializar em outro lugar. Nesse entendimento, a desterritorialização e a reterritorialização são componentes do território, processos movidos por forças sociais, econômicas e políticas que atuam como elementos de manutenção, expulsão e atração. Esses

movimentos caracterizam a sociedade contemporânea de abandono do território por meio da modalidade dos fluxos, pelo desenraizamento e pelo hibridismo cultural.

Podemos identificar uma similitude entre os movimentos de territorialização/desterritorialização e reterritorialização com as manifestações socioculturais com suas readaptações, ressignificações e redimensionamentos, fazendo emergir novas formas, novas identidade e novas configurações, necessitando uma nova forma de ver o mundo.

Nessa mesma linha de pensamento Marc Augé (2012), ao observar o mundo contemporâneo a partir dos anos 1980, descobre um fenômeno inexplorado: não-lugar, conceito retirado de suas várias missões etnográficas pela África, América Latina e Europa. A partir de histórias originais, o autor lança as bases de uma antropologia que ele chama de supermodernidade, para destacar as transformações que levaram a uma aceleração do tempo, a um estreitamento do espaço e a individualização das referências.

O termo foi cunhado na década de 1990, para ressaltar algo de novo na paisagem urbana: o surgimento de espaços físicos públicos de trânsito, onde as pessoas se concentram em maior número, espaços que são de todos e, ao mesmo tempo de ninguém, são os não-lugares que não possuem identidade, que não pertencem a lugar algum e a todos os lugares ao mesmo tempo e aos quais a ninguém pertence. São os não-lugares, ou seja, espaços nos quais a identidade se torna um passaporte para o anonimato, já que são territórios de trânsitos, estando entre pontos de valor referencial e identitário. Em sua análise, existem dois espaços distintos: os lugares referem-se aos diferentes espaços em que vivemos em família e onde projetamos nossas vidas e os não-lugares, aqueles pelos quais transitamos, como aeroportos, hotéis, rodoviárias e os domicílios móveis (meio de transporte utilizados na nossa locomoção).

Se um lugar se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar. A hipótese é a de que *a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente a modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos* (AUGÉ, 2012, p. 73).

Na visão de Augé (2012), os não lugares são desprovidos de personalidade e de história. Seus ocupantes não se diferenciam entre si, constituindo parte do conjunto de pessoas que transitam por seu espaço. Nesses não-lugares, quem os frequenta não altera seu funcionamento, não cria vínculo com ele e não produz nenhuma história. Dessa forma, para o autor, não apenas os não lugares, não apresentam personalidade própria, como despersonificam seus frequentadores.

Para Augé (2012) às condições para o surgimento dos não-lugares vão ocorrer em uma organização social que tem como principais características: um novo entendimento da categoria de tempo, as rápidas transformações espaciais, a mobilidade social, a troca de bens e serviços e o enorme fluxo de informações, o enfraquecimento das referências coletivas e um exacerbado individualismo.

Assim, organizar o mundo a partir da categoria tempo, já não faz sentido, visto que naufragou a ideia de progresso, pela qual era possível explicar o depois em função do antes. Isto se torna visível no decorrer do século XX, *com as atrocidades das guerras mundiais, dos totalitarismos e das políticas de genocídio, que atestam um progresso moral da humanidade* (AUGÉ, 2012, p. 27-28).

Além do tempo temos a transformação acelerada do espaço, que é, para Augé, correlativo do encolhimento do planeta: *estamos na era das mudanças de escalas, no que diz respeito à conquista espacial, é claro, mas também em terra, os meios de transporte rápidos põem qualquer capital no máximo a algumas horas de qualquer outra* (AUGÉ, 2012, p. 34).

Nessa supermodernidade, com seus excessos, as referências coletivas se enfraquecem gerando um individualismo exacerbado, porém sem identidade, características dos não-lugares, espaço de ninguém, não geradores de identidades e permeados de pessoas em trânsito.

Assim temos os não lugares como um mundo provisório e efêmero, no qual a aceleração da história, o ritmo de vida dos indivíduos, o declínio das visões progressistas do futuro e a supervalorização das notícias, são características de uma época que se define pelo excesso de fatos, superabundância espacial e individualização das referências. Para Maciel (2014) às palavras de ordem para os atores dos não-lugares são ação, movimentos inquietude, nesse não lugar as relações que se instauram só dizem respeito à atividade final e qualquer interação entre as pessoas acabam por afastá-las do seu objetivo principal.

O conceito de não-lugares de Marc Augé tem sido apropriado por diversas áreas do conhecimento. Na literatura Carreira (2010) elabora uma leitura do romance Ensaio da Cegueira, de José Saramago, como um não lugar. Segundo a autora, nessa obra Saramago desconstrói as referências típicas do lugar que confere ao homem uma identidade, ao mostrar as ausências das marcas usuais da historicidade. Para autora, não há sequer uma referência temporal que permita dizer em que momento histórico o mundo ficcional foi inserido, o mesmo acontece com o espaço; assim, as marcas de identificação espaço-temporal são enfraquecidas, e essa ausência de marcadores temporais e espaciais na narrativa e a própria cegueira reforçam a ideia do não-lugar.

Quiroga (2018), subsidiado pelo conceito dos não-lugares e da antropologia da mobilidade de Augé (2012), discute a articulação entre a vida e a experiência da continuidade escolar em adolescentes durante a fase de tratamento de doenças de origem neoplásica. Para o autor, o ambiente constitui um não-lugar porque os adolescentes em tratamento têm suas histórias de vida suspensas no que se refere às restrições alimentares, hábitos do cotidiano, prática restritas de lazer e frequência a determinados espaços sociais, mudança de cidade, modificações no corpo com a perda capilar ou mutilações de membros. Por ser a modalidade de escolarização em ambiente hospitalar uma experiência contemporânea, o autor considera como um não-lugar. O seu estudo aponta *que a experiência da escola móvel restitui o sentido essencial da escolarização, um sentido da aprendizagem que se vincula ao da vitalidade* (QUIROGA, 2018, p. 57).

Estudos geográficos como de Vasconcelos (2006), apontam para a ideia de não-lugar em oposição à noção sociológica de lugar, que é associada a uma cultura localizada no tempo e no espaço. Entretanto, segundo o autor, o desenvolvimento de novas formas de comunicação, antigo conceito de lugar, está sendo retomado e pelo o seu caráter abstrato, parece abrir novos desafios e perspectivas para o estudo da geografia.

Oliveira (2006) também se apropria do conceito de não-lugares para justificar o desenvolvimento do consumo turístico, evidentes nas construções de resort, parques temáticos, mega-hóteis ou cidades, como Las Vegas, Cancun e Dubai que se reformulam para atender os desejos dos turistas, por meio da artificialidade de empreendimentos. Na sua visão, no contexto de globalização de produtos e serviços, a criação de não lugares se torna uma tendência para a geração de renda de uma região. Em seu estudo, analisa a cidade de Dubai com suas características do deserto, do lugar que são escondidas pela criação de não-lugares com seus megaempreendimentos que afastam os lugares para não-lugares, com a criação dos simulacros, dos empreendimentos turísticos transformados em espetáculos para serem consumidos.

Uma interessante abordagem do não-lugar encontra-se no filme *O Terminal* (2004), dirigido por Steven Spielberg, comédia romântica que narra a história de um homem chamado Viktor Navorski, natural da Krakozhja, país fictício, localizado no Leste Europeu. Durante a viagem para Nova York, seu país sofreu um golpe, assim, Viktor torna-se um cidadão sem nação. Impedido de sair e de entrar passa a viver no salão de trânsito internacional do terminal do Aeroporto John F. Kennedy, observando o complexo universo local, com uma identidade contraditória pelos transeuntes e por ele mesmo. A abordagem do não-lugar ou lugar-sem-lugaridade, no filme, permite entender não-lugar pela ausência, tanto quanto pela presença.

A definição de Augé de não-lugar como espaços não identitários, não-históricos e não relacionais servem de inspiração para a análise da BNCC de Arte para entendê-la como algo apressado e desprovido de embasamento, como uma banalização do saber e homogeneização da estética. A BNCC passa superficialmente sobre o saber das linguagens artísticas e não aprofunda nos pormenores significativos de seus conteúdos. O que traduziria uma certa polivalência, uma generalização do saber e universalidade de superfície. Nesse processo, o saber dilui e ancora preconceitos de inutilidade da Arte. A arte como peça de museu, saber destinado a uma elite e valorização de estéticas que se nutrem do ambiente europeizado.

O conceito de não-lugar pode ser apropriado para compreender o tratamento dado ao componente curricular Arte na versão homologada da BNCC, o que permite perceber o lugar da Arte como não-lugar em currículos que priorizam o pensamento científico hierarquizado e arborescente e excluem outros modos de conhecer, como a arte. Com base no que foi dito acima, podemos pensar que um currículo nacional reservaria um lugar mais importante ao componente curricular Arte como meio de incluir toda diversidade cultural que enriquece nossas experiências educativas e existenciais, bem como subverteria a relação hierarquizada entre conhecimento científico tradicional cartesiano e outras formas de conhecimento oriundos da diversidade cultural, inclusive a arte.

Orientações curriculares para o ensino de Arte na BNCC

Para entender como ficou a Arte na BNCC vamos verificá-la primeiramente, como ficou estruturada a terceira versão da BNCC, encaminhada pelo MEC ao CNE em 06 de abril de 2017, e homologada em 20 de dezembro do mesmo ano. Apesar da ênfase, em sua introdução, de que o texto final é resultado de um longo processo de debates com a sociedade, observa-se mudanças estruturais entre a segunda e a terceira versão (homologada), evidenciando que essa última foi elaborada por outra equipe com outras orientações. Nessa orientação não se atentou para o alinhamento da BNCC com o PNE e as DCNs da Educação Básica, tendo sido omitida a referência de gênero e orientação sexual, por exemplo, explícita nas DCNs. O resultado é um direcionamento para um conteúdo do componente curricular fora de um projeto de educação mais amplo, que exclui conteúdos relacionados à diversidade cultural e de gênero.

O documento homologado em dezembro/2017, contemplou apenas duas etapas da Educação Básica, visto que o Ensino Médio sofreu uma reforma que alterou a sua estrutura, por força da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de

16 de fevereiro de 2017. O texto da Educação Infantil estrutura-se na forma de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Campos de Experiência e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, para cada fase. Já o Ensino Fundamental está organizado por competências gerais da Educação Básica, competências específicas da área de conhecimento e competência específica do componente curricular articulados em unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

Fica cada vez mais evidente o que diz o texto da BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2017, p. 14).

Duarte (2006), ao analisar as apropriações neoliberais da teoria de Vigotski, alerta para o discurso pedagógico que apresenta uma visão crítica sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, enfatizando a sua subordinação ao cotidiano, acaba implicando numa ausência de diferenciação entre essas duas formas de pensar, e conseqüentemente, a legitimação do pragmatismo e da superficialidade. Dessa forma, não é necessário que o aluno compreenda a realidade, mas apenas entenda melhor quais as competências que o mercado exige.

Para explicar as relações entre competências gerais e competências específicas de cada área de conhecimento, o texto da BNCC recorre a elementos gráficos. Também são definidas competências por componente curricular, cujo desenvolvimento é alcançado mediante a aprendizagens essenciais de habilidades relacionadas às unidades temáticas e objetos de conhecimento fragmentados em conceitos, atitudes e procedimentos.

Nesse entendimento, a BNCC (2017) apresenta a definição de conhecimento como uma soma de habilidades necessárias para serem aplicadas às novas exigências cotidianas e os conteúdos escolares devem estar a serviço das competências que se apresentam como: *aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los* (BNCC, 2017, p. 12).

Temos aqui uma apropriação dos quatro pilares fundamentais da educação preconizados por Jacques Delors (1999): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. Assim, os quatro pilares de Delors, na BNCC, as competências são

divididas em três grupos que se inter-relacionam e perpassam por todas as áreas e componentes curriculares da Educação Básica: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. São elas as responsáveis pela *formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva* (BNCC, 2018, p. 9). Segundo Duarte (2006) essa é a nova apresentação, uma atualização e síntese para conhecidas referências epistemológicas da educação.

São princípios das competências pessoais e sociais, segundo a BNCC:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 11-12).

Como competências cognitivas, os estudantes têm que: *Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.* (BNCC, 2018, p. 11).

Já as competências comunicativas objetiva, levar os estudantes expressar:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018, p. 11).

De acordo com Deluiz (2001) o modelo de competências surge na América Latina, juntamente com as reformas educacionais e as reformas estruturais no aparelho do estado, decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década de 1980.

Nesse contexto, Deluiz (2001) afirma que a adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo do trabalho está relacionada ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências do modelo toyotista: competitividade, produtividade, agilidade e racionalização de custos, tornando-se hegemônico em um contexto de crise do trabalho assalariado e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

Assim, Deluiz (2001) acredita que esse discurso invade o mundo da educação *diante da crise econômica e do triunfo de políticas que restringem os gastos sociais, a pressão eficientista passa a exigir melhor utilização dos recursos limitados e a controlar os sistemas educacionais* (DELUIZ, 2001, p. 4), para ajustar os seus objetivos ao mundo do trabalho. A autora observa que a Europa, desde os anos 1980, já se encontrava em um processo de reformulação dos sistemas nacionais de formação profissional e de formação geral, com base no enfoque das competências, objetivando

a adequação da formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do trabalho e a unificação dos sistemas de formação profissional tornando possível a disponibilidade e transferibilidade⁵⁹ dos trabalhadores nesta etapa do capitalismo desregulado, aberto e sem fronteiras. (DELUIZ, 2001, p. 4).

Para Deluiz (2001) no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é um dos primeiros documentos oficiais a apresentar a noção de competência educacional, sendo reafirmada posteriormente, por meio de regulamentação específica. Em sua análise, a autora afirma que a LDB extinguiu os antigos currículos mínimos e conferiu maior flexibilidade e autonomia às instituições educacionais para a criação dos projetos político-pedagógico dos cursos e as Diretrizes Curriculares que regulamenta a LDB. Propõe uma nova forma de organização dos currículos dos cursos, orientada para desenvolvimento de

⁵⁹ Transferibilidade: Para o capital, a gestão de competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua “empregabilidade” (DELUIZ, 2001, p. 4)

competências. A partir dessa disposição legal, é potencializada a adoção desse conceito como elemento organizador das ações nas instituições e das práticas docentes.

Na BNCC, competência é entendida como a *mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)*, habilidades (*práticas cognitivas e socioemocionais*), *atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho* (BNCC, 2017, p. 8). Elas se inter-relacionam e desdobram-se nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como é possível perceber, o discurso da LDB é de que as competências foram adotadas oficialmente nas diferentes etapas de ensino, tornando a educação formal mais próxima das exigências do mercado e da sociedade. Ou seja, o sentido de competência está ligado à capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades para o desempenho eficiente de atividades do mundo do trabalho⁶⁰. Nesse sentido, a adoção do modelo de competências é entendida como uma forma do Brasil adentrar no mundo contemporâneo, alinhando-se à tendência internacional da educação⁶¹.

O modelo de competência como referencial na reforma da educação brasileira, tem despertado diversas críticas, principalmente pelos movimentos sociais e sindicatos. Maués, Wondje e Gauthier (2001), em suas análises afirmaram que o modelo centrado em competências revela uma concepção utilitarista e pragmática, enfatizando o fazer prático e uma formação voltada para o que tem validade imediata. De forma semelhante, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) afirma que a abordagem das competências remete ao paradigma tecnicista dos anos 1970, travestido de uma nova taxonomia que ressalta o saber fazer, deslocando o eixo para a aprendizagem e indo de encontro à formação fundamentada na produção do conhecimento teórico. Essa também é a opinião retirada do Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação (FORUMDIR), acrescentando que o modelo de competência desvaloriza o trabalho do professor, tornando-o artesanal.

Assim também se pronuncia a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), destacando o caráter eminentemente prático emprestado ao modelo de formação, tornando-se utilitarista. Sobre a Base Nacional Comum Curricular, a entidade afirma que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, com implicações nos processos de avaliação e na homogeneização das matrizes curriculares, na

⁶⁰ Ver Parecer 04/1999 da CEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em Fev./2019.

⁶¹ Ver Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em Fev./2019.

formação de professores e na autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar⁶².

Marsiglia e outros (2017) observam que ao enfatizar habilidades, competências, procedimentos e formação de atitudes sem mencionar os conceitos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, a BNCC traz a perspectiva de formação e preparação da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado. Tendo como principal consequência e esvaziamento da escola pública daquilo que a pedagogia histórico-crítica entende ser a função da educação: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados pelo ser humano.

Outro conceito que se torna polêmico é a educação integral, que na BNCC se confunde com a ampliação do tempo escolar. Pestana (2014), observa que no Brasil, as políticas educacionais, apresentam diversos significados do termo, ele pode vir associado à ideia de tempo/mais eficácia do ensino que nos remete a uma melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para formação completa do homem; também pode ser compreendido como proteção social. Em seus estudos sobre o tema, a autora, identifica duas concepções de educação integral: a sócio histórica, voltada para a formação do homem e a ressignificação contemporânea envolvendo outras dimensões, como por exemplo a proteção social.

Pestana (2014) observa que as primeiras experiências de educação integral no Brasil, formam desenvolvidas ao longo dos séculos XIX e XX, associadas à educação em tempo integral, efetivada nos internatos católicos, e que posteriormente, o conceito se apresenta como uma tendência política social do Manifesto Integralista (1935)⁶³ baseado em pressupostos que visavam a moral e a disciplina. Para a autora, as ideias integralistas de cunho político-conservador eram uma continuação das concepções e práticas das escolas católicas.

Segundo Pestana (2014), nos primeiros decênios do século XX, o pensamento liberal vai se instalar na educação com as reformas propostas pelos Pioneiros da Escola Nova⁶⁴, que procuravam romper com os modelos tradicionais de educação, para uma educação integral em

⁶² Ver ANPED e a BNCC: luta, resistência e negação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/content/amped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em Fev./2019.

⁶³ O integralismo pode ser entendido como um movimento partidário que surge sob idealização de Plínio Salgado, líder e organizador do Partido: Ação Integralista Brasileira (AIB), sob lema: Deus, Pátria e Família, Plínio Salgado lança o Manifesto da AIB em outubro de 1935. Disponível em: <http://www.integralismo.org.br>. Acesso em Fev./2019.

⁶⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, escrito durante o governo Getúlio Vargas representou um marco na educação brasileira. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/produção/JK/artigos/educação/mainestopioneiros>. Acesso Fev./2019.

tempo integral, respeitando as individualidades do aluno e primando pelo desenvolvimento completo do estudante e se suas potencialidades, por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico.

A discussão política acerca da educação integral em tempo integral surgiu com o Manifesto de 1932, destacando-se com a Escola Nova. No entanto, só se materializa como ação política para a educação na segunda metade do século XX com as experiências implementadas por Anísio Teixeira na Bahia e, posteriormente, por Darcy Ribeiro com a implantação dos CIEPs, nos anos 1980 no Rio de Janeiro, que tornou possível uma escola pública de tempo integral, que se apresentava como uma escola justa, democrática e humana, capaz de alterar a tradição elitista e ampliar o acesso dos setores populares à educação.

Essa e outras tentativas de escola pública de tempo integral, como os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) não se configuram como programa educacional não vingaram de forma consistente e duradoura.

Outras experiências de ampliação do tempo escolar foram desenvolvidas no decorrer do século XXI, como o Programa Escola Integrada (PEI – 2006, Belo Horizonte), os Centros Educacionais Unificados (CEUS – 2005, São Paulo). Segundo Pestana (2014) tais experiências de ampliação do tempo escolar levam à ressignificação da educação integral, já que abarca diversas estratégias e ações das mais variadas políticas públicas com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das potencialidades humanas, diante de novas demandas impostas à escola. Nesse sentido, uma concepção contemporânea de educação integral converge para ações educacionais e sociais, significando a possibilidade de garantir condições favoráveis de vida e proteção social ao estudante.

Pereira e Moraes (2015) ao diferenciar educação integral e tempo integral observa que a educação integral está ligada à ideia de uma formação que desenvolva os múltiplos aspectos de produzir conhecimento nos planos cognitivos, social, afetivo, cultural, físico, estético, ou seja pela ideia de uma formação como algo a mais. Nesse aspecto, o estudante é entendido como um todo e não como um ser fragmentado, considerando que a integralidade se constrói através de linguagens diversas em variadas atividades e circunstâncias. Já o tempo integral está relacionado ao aumento da carga horária, a reestruturação do tempo escolar, que por sua vez, demanda a reestruturação do currículo, dos espaços e dos profissionais da educação.

Pereira e Moraes (2015) esclarecem que uma política de educação em tempo integral não é necessariamente uma política de educação integral. Para a implementação de um projeto

de educação integral e de tempo integral é necessário a superação do modelo educacional de visão fragmentada. Para as autoras, o aumento de carga horária não é garantia de bom desempenho para os estudantes e não necessariamente se relacionam com o objetivo de formação integral do ser humano. Acreditam que o debate atual sobre o progressivo aumento do tempo escolar está relacionado à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores.

A implementação de uma política pública de educação em tempo integral, para Pereira e Moraes (2015) exige uma formação inicial e continuada de professores que ultrapasse a visão do professor como mero receptor de saberes, mas sim, uma formação que possibilite uma base de conhecimento que respalde teoricamente em suas práticas e o ajude a compreender o papel social do professor em um emaranhado de contradições sociais.

Outro conceito presente na BNCC é o de equidade, explicitado como a busca por equidade na educação, demanda currículos diferenciados e adequados a cada instituição escolar. A justificativa é que no Brasil, país de acentuada diversidade cultural, a equidade trará igualdade de oportunidades para reverter a situação de exclusão histórica, exigindo abertura da escola para a pluralidade e a diversidade.

Saviani (1998) observa que o termo “equidade” tem sido utilizado como sinônimo de “igualdade” em documentos considerados marcos importantes na concretização das reformas educativas, sendo referida como um princípio fundamental nas propostas de desenvolvimento econômico e social. Para o autor, a substituição do conceito igualdade pelo de equidade na formulação das políticas educacionais de forma isolada, sem a devida exploração da complexidade dos seus princípios, faz com que os dois termos sejam referidos como princípios equivalentes, tendo como efeito nefasto, uma perda do significado histórico da igualdade e o ocultamento da desigualdade social inerente ao sistema capitalista, impedindo a possibilidade de luta pela igualdade.

Nesse mesmo entendimento, Ramos e Martins (2018) identificam uma diferença sutil entre os conceitos de equidade e igualdade. A equidade considera as diferenças como elemento essencial para a eficácia da igualdade, já que consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça e igualdade, nesse caso, a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Enquanto a igualdade é a inexistência de desvios ou incongruências sob determinado ponto de vista, entre dois ou mais elementos comparados, sejam objetos, indivíduos, ideias ou conceitos.

Para exemplificar Ramos e Martins (2018), em seus estudos sobre a educação inclusiva de surdos, afirmam que a BNCC reconhece a necessidade de práticas inclusivas e de diferenciação curricular. Entretanto, observam que em relação aos surdos a pedagogia proposta em muitas práticas inclusivas os deixam estacionados em suas diferenças. Assim, as autoras alertam que, muitas vezes, o discurso da igualdade contribui para o apagamento das diferenças e para o desaparecimento da singularidade quando deixa de produzir currículos e diretrizes pensando nas especificidades e atribuindo formas homogêneas de fazer a escola e o ensino. Nesse caso, a perspectiva de inclusão e o princípio de igualdade para todos os alunos trazem um lado negativo e preocupante para dentro da escola, corre-se o risco de indicar muito mais uma exclusão escolar generalizada dos estudantes do que propriamente escolarização.

Essa mesma problemática é observada na pesquisa de Silva (2019) na escola da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, no Município de Salgueiro (PE). O pesquisador verificou que o Projeto Político Pedagógico reconhece o território e a comunidade como parte do processo educativo, no entanto, a Educação Escolar Quilombola, está inserida nas políticas públicas engendradas pelo Banco Mundial e aceita pelo Estado brasileiro, por isso sujeita aos processos avaliativos institucionais para aquisição de verbas. Geralmente mal avaliadas, estas escolas sobrevivem com a constante presença do racismo e da discriminação da sociedade.

Ao comparar a segunda versão da BNCC e a terceira versão homologada em 2017, observa-se um franco retrocesso com a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente é proposto na versão homologada. Outra fragilidade apontada por Neira (2017) foi o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado, caracterizando uma investida dos setores privatistas sobre o currículo.

Compartilhando da mesma convicção Macedo (2018), alerta para a forma como decorreu o processo de elaboração da terceira versão, traduzindo desejos e vontades de grupos privados, que por meio de acordos velados, definiram um currículo nacional essencialmente normativo, diluindo os direitos de aprendizagem de todos, tornando visível a prevalência de um currículo prescritivo, centrado em conteúdo, cujo desenvolvimento será controlado por meio de avaliações em larga escala. O que, segundo a autora contribui para debilitar a autonomia do professor e das instituições escolares.

A anuência entre os autores foi que a terceira versão da BNCC pouco dialoga com a primeira e a segunda versões, indicando uma desvalorização da participação das comunidades

educativas; falta de clareza sobre a progressão curricular e na evolução do grau de complexidade dos conhecimentos que os alunos devem desenvolver a cada ano; utilização do modelo curricular pautado em competências desconsiderando o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e as críticas efetuadas em relação às formas esquemática e não processuais de compreender e efetivar os currículos.

Em entrevista ao Jornal da UNICAMP, no dia 04 de dezembro de 2017, a professora Maria do Carmo Martins, responsável pelo grupo de Pesquisa: Memória, História e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, destacou o caráter conservador da BNCC, evidente na pouca abordagem de questões vinculadas aos direitos sociais, ações de inclusão e a questão de gênero. Alerta para a ambiguidade do texto ao afirmar que pretende ser uma diretriz, mas entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino, consolidando uma visão curricular, bem como a vinculação da qualidade da educação às avaliações sistêmicas, que retira da aprendizagem e coloca sobre o resultado⁶⁵

O Ensino de Arte e a Base Nacional Comum Curricular

Na primeira versão da BNCC, a Arte estava inserida na Área de Linguagens que reuniu quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.

Em sua análise da área de Linguagens, André (2017) observa a ausência de línguas nativas que possuem grafia e gramática e o não reconhecimento das escolas indígenas com sua língua materna, uma das garantias para a manutenção de sua identidade cultural. Também chama atenção para uma base epistemológica homogeneizadora dirigida a uma diversidade social e cultural, na qual os programas de ensino são embasados por faixa etária, contrariando os modos de educação nas escolas indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Para a autora, um documento com esta base *já nasce fadado a não funcionar ou funcionar como documento de violação dos direitos à educação de alguns* (ANDRÉ, 2017, p. 12).

Segundo o documento da primeira versão da BNCC, o componente curricular Arte *engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música* (BNCC, 2015, p. 82). A utilização do termo “subcomponente” se apresenta como questão polêmica por possibilitar variadas interpretações, como é possível observar nas manifestações da Federação

⁶⁵ Entrevista do dia 04 de dezembro de 2017, ao jornalista Alves Filho do Jornal Unicamp. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em Set./2019.

de Arte Educadores do Brasil e no movimento iniciado pela professora Ana Mae Barbosa pedindo a retirada do termo, bem como a mudança da disciplina para Artes, já que engloba as quatro linguagens artísticas.

Na segunda versão a Arte aparece da seguinte forma: *o componente curricular Arte, engloba quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada* (BNCC, 2016, p. 112). A mudança demonstra que houve consideração com as críticas e sugestões oriundas das manifestações e da consulta pública (Portal da Base).

Finalmente a terceira versão (homologada), na qual a Arte integra a área de Linguagens juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Determina que, no Ensino Fundamental, a Arte contemple as quatro linguagens artísticas. Segundo a BNCC:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BNCC, 2017, p. 191).

Segundo Fusari e Ferraz (2001), no ensino de Arte os alunos devem ser guiados a relacionar-se com seus elementos de forma que a Arte interfira em seus pensamentos e hábitos simples, elevando-os a algo criador. Para as autoras, a partir do momento em que os alunos compreendem conceitos estéticos, ocorre uma transformação na capacidade de ver, observar, descobrir e analisar os fatos, com isso surgem novas mentes pensantes, disposta a adentrarem em mundos diferentes do que estão habituados, de enfrentar desafios e posicionar-se com determinação, procurando caminhos que se desloquem a uma conclusão coerente e abrangente.

Esse processo requer uma metodologia que *possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições* (FUSARI, FERRAZ, 2001, p. 21). Para as autoras, cabe ao professor mediar e atrair a vontade pela busca e pela pesquisa, despertando a curiosidade, difundindo novos elementos, indagando e gerando dúvidas, que deixem os alunos instigados e inquietos por respostas.

No entanto, sabemos das condições de trabalho do professor que atuam no componente curricular Arte: professores que na maioria não tem formação específica nas linguagens artísticas, muitas vezes na linguagem na qual atua, falta de espaço e material adequados para as aulas práticas, ausência de material didático de qualidade e de multimídia que possa dar suporte às aulas teóricas. Assim, sem clareza de sua função e sem fundamentação da Arte como área do conhecimento com conteúdo específico, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica. Essas foram constatações que vêm desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Contudo, a BNCC não especifica como pode transformá-la.

O texto da BNCC não justifica as razões de o componente curricular Arte estar vinculado a área de Linguagens e não como uma área específica do conhecimento, o que pode afetar a sua autonomia em relação aos demais componentes da área de Linguagens, além da retomada da polivalência ensino de Arte, pois a Arte engloba as quatro linguagens artísticas e, portanto, demanda um professor especialista para cada uma das linguagens. Observa-se que o entendimento dado à Arte pela BNCC como Linguagem se opõe ao debate contemporâneo no qual está configurada como área de conhecimento.

Iavelberg (2018) ao comparar a versão homologada da BNCC como os PCNs em relação às artes visuais, observa que a presença da Arte na área de Linguagem é uma descontinuidade em relação aos PCNs, o que denota uma desvalorização do componente curricular na Educação Básica.

Sena (2016) ao analisar o conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas da rede pública do Distrito Federal observa que, mesmo antes da BNCC, o professor de Arte era o responsável pelo ensino da música e nas demais linguagens artísticas nas escolas. Soma-se a isso a carência do espaço físico adequado para as aulas de música, turmas lotadas, falta de material pedagógico musical, dentre outros fatores que desfavorecem as perspectivas epistemológicas para o ensino de música na Educação Básica. Romanelli (2016) já havia identificado, desde a segunda versão da BNCC, a contradição do componente curricular Arte englobar quatro linguagens e ser atribuído a um único professor, fragiliza o ensino ao exigir que a atividade docente ocorra sem o domínio da área.

Alves (2017) em sua experiência como docente em escolas da rede pública de São Paulo observa o predomínio das artes visuais, especialmente o desenho, em detrimento das outras linguagens da Arte, recebidas com estranheza. Para a autora, existe uma discrepância entre o currículo formal, elaborado em instâncias superiores, como o MEC e as Secretarias de

Educação, com o que efetivamente acontece em sala de aula. Em relação às artes cênicas, a autora observa um distanciamento das experiências corporais e sensoriais diretas com a excessiva valorização das operações cognitivas que concebem a mente como produtora de conhecimentos em detrimento do corpo como dimensão criativa e sensível do ser humano.

Em relação a dança, Diniz (2011) observa a dificuldade de seu desenvolvimento em sala de aula e a sua importância enquanto instrumento didático/pedagógico na valorização das potencialidades dos estudantes. De acordo com Diniz (2011) em um contexto de pluralidade cultural a escola encontra dificuldades em tratar de assuntos como a manifestação e a valorização da diversidade.

Segundo Diniz (2011) historicamente o diferente sempre foi alvo de discriminação e preconceitos, em uma sociedade como a brasileira permeada pela diversidade étnico-cultural, social, religiosa e política, o convívio em grupo faz emergir os mais variados estereótipos e preconceitos. A escola é o espaço compartilhado por indivíduos de origens, preferências, estilos, valores e costumes distintos. Por isso a escola é um ambiente propício para o surgimento de preconceitos, discriminação, desrespeito e atos de violência. Pouco utilizada como recurso, a dança ao ser reconhecida como elementos da cultura corporal apresenta-se como possibilidade para focar e valorizar a pluralidade cultural. O avanço que se pode observar na BNCC em relação à dança é que ela pode ser objeto de mais um componente curricular, o que de certa forma provoca atrito na forma departamentalizada que se encontra a nossa educação.

Na BNCC cada uma das linguagens constitui uma Unidade Temática, além da criação de uma quinta unidade denominada Artes Integradas, com o objetivo de perpassar as outras linguagens. O entendimento é que as Unidades Temáticas organizem os conteúdos (objetos de conhecimento) que trabalhados de forma adequada pelo professor levam a mobilização das habilidades, e conseqüentemente o desenvolvimento das competências propostas.

Durante as discussões do grupo professores e técnicos responsáveis pela elaboração do currículo estadual e distrital, segundo as normas da BNCC em seus respectivos Estados, as Unidades Temáticas foram um dos itens permeados por inquietudes e incertezas. Acredita-se que as inquietudes estavam relacionadas tanto a falta de domínio textual da BNCC, mas também pela incerteza quanto a vaga proposta de interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e as demais áreas do conhecimento, já que não pode ocorrer o predomínio de uma área em detrimento de outras, o que impede a contribuição, com a sua especificidade para a construção do conhecimento, ou seja, há descompasso entre o texto da BNCC e o encaminhamentos teórico metodológicos do componente curricular Arte e de suas respectivas linguagens artísticas.

O temor dos professores e técnicos faz sentido quando se observa que na BNCC a descaracterização das linguagens artísticas definidas como Unidades Temáticas articuladas aos Objetos de Conhecimento acerca do ensino de Arte, bem como a definição do seu ensino: *ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos* (BNCC, 2017, p. 195). Entende-se que não há garantia de uma carga horária mínima e objetos de conhecimentos que possam contemplar de forma plena o processo de ensino/aprendizagem do componente e suas linguagens artísticas, ficando a critério dos sistemas de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte. No nosso entendimento, a ausência de definição de uma carga horária pode ser entendida como flexibilização e fragilização da obrigatoriedade nacional do componente curricular Arte na Educação Básica.

Segundo a BNCC, as quatro linguagens articulam seis dimensões do conhecimento artístico: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Em seu estudo comparativo Iavelberg (2018) observa que a BNCC não explica os eixos de aprendizagem como os PCNs, indicados como fazer, fruir e refletir. Em seu entendimento as dimensões do conhecimento explicitados na BNCC se aproximam do eixo fazer com as dimensões de criação e expressão, o eixo expressão com estesia e fruição, o eixo refletir como crítica e reflexão. No entanto, aponta que as habilidades não podem ser compreendidas sem os conteúdos.

O contexto delicado no qual foi gestado a BNCC nos leva a uma perspectiva pouco alentadora e concordamos com a professora Maria do Carmo Martins, quando declarar que a elaboração de uma base era prevista desde a LDB 9394/96, como um projeto legítimo. No entanto, as discussões ocorreram em um momento de profundo conflito social, como acirramento das divergências entre diferentes grupos, tudo isso refletiu no texto da BNCC.

Em sua análise, Farias (2016) observa que na elaboração de um documento legal, alguns detalhes, como a nomenclatura de alguns termos, podem distorcer o seu entendimento, no caso da BNCC algumas questões podem deixar dúvidas, como por exemplo: as linguagens artísticas correspondem às unidades temáticas? Como foram estabelecidos os objetos de conhecimento? Os objetos de conhecimento estão relacionados às dimensões?

O que é possível observar que a relação entre as dimensões, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades não estão compreensíveis. As competências específicas do componente curricular Arte ainda são bem gerais e as habilidades estão muito amplas, o que possibilita uma polissemia de significados. Sentido que pode ser entendido pelas

secretarias estaduais e distrital como uma justificativa para reduzir as ofertas de trabalho e elaborar editais para contratação de professores de Arte sem especificar as linguagens artísticas.

Outra preocupação, apontada por Farias (2016), são as condições para a implantação das diretrizes organizadas pela BNCC, visto que tanto a LDB como a BNCC possuem redações, preposições algumas difíceis de serem aplicadas, *principalmente para docentes que estão nas escolas atuando com várias “ausências” que o poder público não consegue ou não prioriza solucionar* (FARIAS, 2016, p. 7). Exemplifica com a primeira versão da BNCC que apresenta a seguinte redação: *(...) é fundamental assegurar espaços físicos e materiais adequados para a prática de cada subcomponente, bem como tempo apropriado para o desenvolvimento do trabalho* (BNCC, 2015, p. 83). Entretanto, no Seminário Estadual da Base Nacional Comum Curricular, ocorrido na cidade de São Luís, Maranhão, para reexaminar os pressupostos da segunda versão e acatar as contribuições dos grupos, *não foi apresentado o documento da BNCC em sua materialidade, mas uma planilha de Excel com os objetivos previamente elencados das quatro área específica do componente Arte* (FARIAS, 2016, p. 7). Isto somado ao tempo ínfimo para discussão e a correria para preencher os questionários pré-determinados pela a organização do Seminário Estadual, foram fatores que minimizaram o resultado final, segundo a autora.

A fragilidade do ensino e Arte no Brasil é histórico e se manifesta em todas as instâncias, desde o processo de gestão até os professores descontextualizados na sua formação, muitas vezes sem conhecimentos estéticos durante a sua escolarização, conforme observação de Farias (2016). O resultado é que a Arte é vista pelos alunos como um componente curricular sem sentido ou finalidade, ou seja, de menor importância, principalmente diante dos outros componentes que tem maior carga horária e mais cobrados no ambiente escolar.

As observações de Farias (2016) podem ser confirmadas com a institucionalização do ensino de Arte, a partir de 1971 com a vigência da Lei nº 5692, quando passou a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico: *a Educação Artística não se dirigirá, pois a um determinado terreno estético. Ela se deterá antes tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação em ensinar a sentir, em ensinar a ver, como se ensina a ler*. O texto apresenta ideias vagas e imprecisas sobre a função da Educação Artística, essa inconsistência é o que Farias (2016) identifica como uma progressiva descaracterização do componente curricular. Vale salientar que o uso do verbo “instrumentalizar”, ao invés de

“formar” ou “educar” revela a concepção instrumental e, portanto, instrumentalizar o ensino de Arte.

Iavelberg (2018) compartilha a mesma ideia ao constatar que a desvalorização da Arte permanece no texto definitivo da BNCC, visível no fato de que todos os componentes definem unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades ano a ano: do 1º ao 3º ano, do 4º ao 5º ano. No caso da Arte não apresenta nenhuma variação, o que pode ser entendido como uma indefinição dos conteúdos de ensino. Para comprovar o descaso com a Arte, a autora observa que a BNCC de Arte é aberta e sem definição de conteúdos e procedimentos didáticos na parte comum exigida pelas escolas, e que pode redundar na reprodução de paradigmas equivocados. Diferentemente de outras áreas e componentes nos quais repetem-se a definição clara dos conteúdos a serem trabalhados para aprendizagem de determinadas habilidades e o ano no qual o conteúdo se insere no planejamento das aulas.

Outro ponto crítico da BNCC de Arte é a mudança do termo das linguagens artísticas obrigatórias, como apresentado na segunda versão, por unidade temática, retomando o fantasma da polivalência, gerando superficialidade na unidade e nenhum aprofundamento em uma área, conforme posicionamento de Pereira (2017). Bem como, a introdução de uma unidade temática denominada Artes Integradas, como o objetivo de fazer uma interseção entre as linguagens artísticas: *é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance* (BNCC, 2017, p. 194).

O silêncio acerca de sua sistematização deixa vácuo o entendimento em relação à formação do professor, carga horária, conteúdos explorados. Como já informava Barbosa (1998) isto constitui uma deturpação da compreensão da interdisciplinaridade e uma superficialidade na abordagem da Arte. Para Pimentel e Magalhães (2018), permitir que as secretarias de educação estaduais e distrital façam as escolhas de conteúdo para *a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional, e tem como objetivo a redução de desigualdade educacionais e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.* (PIMENTEL, 2018, p. 8). Na verdade, o que parecia ser uma efetivação da interdisciplinaridade como proposta da unidade temática perde o sentido por falta de explicação teórica, o que fragiliza o documento.

Essa fragilização se torna ainda mais visível, segundo André (2017), na afirmação de que uma criação de um eixo comum temático a todos os componentes da área Linguagens

(Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física), com objetivos, finalidades e meios de atuação apenas resvalam sobre a experiência estética. Segundo a autora, colocar a Arte sob regência dos objetivos da linguagem é torná-la um instrumento para melhorar a expressividade e comunicação verbal e corporal dos estudantes, distanciando-se das funções que a estética possa vir na educação.

Outra observação realizada por André (2017) é a ausência da diversidade étnica das culturas brasileiras, já que não foi contemplada pela Arte na área de Linguagens, segundo a autora isso pode levar ao reducionismo da diversidade cultural, restringindo-se ao regionalismo e reduzindo-se ao estudo das manifestações sincréticas de afirmação colonialista. Dessa forma, desconsiderando as culturas de matrizes híbridas e não sincrética, ficando a produção artística legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e do que veicula nas mídias, perpetuando-se assim, a dicotomia na arte educação entre arte erudita e popular. Nesse entendimento, a autora acredita que *se a concepção de Arte se restringir ao conceito de linguagens, os professores não terão apoio legal para legitimar a Arte e os artistas locais não reconhecidos pelo mercado cultural* (ANDRÉ, 2017, p. 18).

Essa descontinuidade no ensino de Arte no Brasil pode ser entendida como um palimpsesto. Palavra do étimo grego *palim* (de novo) e *psesto* (raspar). Os palimpsestos são pergaminhos que depois de lavados e raspados para apagar o texto primitivo, são reutilizados para outro texto. Os pergaminhos eram de couros de ovelha ou cabra, curtidos lavados e raspados para formar uma grande folha de escrever. Eram processados da seguinte forma: curtidos, lavados, raspados com lâminas especiais e com pedra-pomes e depois branqueados com gesso ou cal. Para sua reutilização eram lavados com uma solução alcalina, para remover a tinta e novamente polidos com pedra-pomes. Assim, um pergaminho seria um conjunto de inúmeras camadas superposta escritas e reescritas continuamente⁶⁶. Muitas vezes, o texto antigo deixava suas marcas e o palimpsesto continha vários textos, várias escritas, de vários tempos.

O sentido da palavra palimpsesto é usado para o estudo da cidade como uma *sobreposição de escrita, de construções, de visões de mundo, de opções políticas, sobreposição de tempos diferentes, que se materializam em espaços diversos* (ALMEIDA, 2011, p. 28). Na literatura, Gérard Genette utiliza a figura de palimpsesto para a elaboração de sua teoria para a análise do texto literário como portador de vários textos ocultos. A denominada transtextualidade da escrita, conceito que coloca um texto em relação manifesta ou secreta com

⁶⁶ Definição de palimpsesto. Disponível em: <http://sualingua.com.br/2009/05/04/palimpsesto/>. Acesso em Mar./2019.

outros textos. O entendimento de Genette é que não existe obra literária que não se construa sob a invocação e transformação de outras, deixando pegadas, por vezes imperceptíveis, mas mesmo assim resgatáveis.

Exemplo de palimpsesto nas artes plásticas encontra-se na obra de William Kentridge, um judeu de origem lituana, que cria obras em palimpsestos, deixa o registro do traço anterior, tanto na animação quanto nas obras estáticas. Em seu trabalho a injustiça social e o sofrimento humano são temas frequentes. A obra de Kentridge é uma referência ao recente processo sul-africano de reconciliação e à herança do *apartheid*, entretanto, pode ser entendida como temas universais, como por exemplo a transitoriedade e a memória. O seu exercício faz alusão a um estado de devir em que a obra de arte está eternamente em construção; entrelaça o político e o poético, drama coletivo e individual. Obra sincera e exagerada de sombras sombrias, lascas nervosas de carvão e rasuras de fuligem⁶⁷.

Presente também na arquitetura e no urbanismo abrangendo um variado leque de possibilidades, não só pela necessidade de conservar o patrimônio construído, mas sobretudo, pela necessidade de preservar a sua identidade, mantendo presentes as memórias mais importantes, indo desde a recuperação integral à reconversão que altera e amplia a construção original. Nessas intervenções deixam marcas que evidenciam a história das construções, como um palimpsesto.

Na psiquiatria, o palimpsesto é usado para explicar o conceito de apagado esquecido e reescrito-criado, como certas desordens da memória, na qual o indivíduo é incapaz de lembrar o que aconteceu durante o período de efeito etílico, por exemplo. Para os psiquiatras e neurologistas, o palimpsesto mental é um tipo de amnésia lacunar sem perda de consciência, sofridas principalmente pela intoxicação alcoólica. Para Lee H. et al (2009), o álcool afeta principalmente o hipocampo, onde residem os circuitos de memória. Atingindo primeiramente, a memória episódica, aquela que registra onde estivemos, quando e o que fizemos. Caso o alcoolismo progrida, pode se chegar ao estado de amnésia anterógrada⁶⁸.

A ideia do palimpsesto é apropriada para observar o percurso do ensino de Arte no Brasil. Para Barbosa (1985) durante os dez anos após a implantação do ensino de Arte no 1º e 2º Graus a Educação Artística foi um caos, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar. Nos anos 1970 o ensino de Arte passou a ser defendido como meio de transformar sentimentos e imagens num objeto

⁶⁷ Processo Criativo de William Kentridge. Disponível em: <http://www.processocriativo.com/william-kentridge/>. Acesso em Mar./2019.

⁶⁸ O indivíduo se lembra das ocorrências a longo prazo, mas não recorda dos acontecimentos recentes.

material. Dessa forma, a Arte passa a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico, em compensação deixa de ser valorizada como conhecimento humano e histórico. Cabia ao professor facilitar o desenvolvimento criador do estudante e que desencadeou um desvio progressivo da área.

Nesse contexto, surgem ideias vagas e imprecisas sobre a função do ensino de Arte, levando a entendê-la como uma prática polivalente com aplicação de atividades artísticas. Cabe lembrar que não havia formação de professores no domínio das várias linguagens (Artes Plásticas, Música e Cênicas) exigidas no cotidiano de sala de aula. Nesse aspecto, a Arte apresenta *sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses* (PCN, 1997, p. 19). Ocorrendo uma diminuição qualitativa dos saberes de cada linguagem artísticas, camuflada pelo discurso da interdisciplinaridade, que segundo Barbosa (1989) apresenta a interdisciplinaridade de forma reduzida e incorreta.

O surgimento dos movimentos de Arte-Educação na década de 1980, e os novos posicionamentos acerca do ensino e aprendizagem de Arte nos programas de pós-graduação possibilitou a mobilização dos professores e ampliou as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, assim como, a inclusão da Arte nos currículos da Educação Básica. Essas discussões desencadearam um novo marco curricular: novas tendências curriculares, a identificação *da área por Arte (e não mais por Educação Artísticas) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade* (PCN, 1997, p. 20).

Entretanto, nas marcas deixadas nos documentos e textos sobre o ensino e aprendizagem da Arte, predominam a desvalorização e a displicência. Elas se manifestam no pensamento de que as aulas de Arte são momentos de lazer ou de produção de cartazes para datas comemorativas. Em algumas escolas ainda é possível verificar *o desenho mimeografado ou musiquinhas indicando ações para a rotina escolar* (PCN, 1997, p. 26), indicando que os conteúdos explorados estão distantes do real entendimento e compreensão dos alunos, predominando entre os professores a formação polivalente.

Em termos de avaliação, que deveria ser um diagnóstico do nível de conhecimento e interação do aluno com os conteúdos e a assimilação do aprendizado, são utilizados os mesmos instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação da educação bancária⁶⁹. No cotidiano de

⁶⁹ Termo utilizado pelo Educador Paulo Freire para designar um tipo de educação em que os educandos são depositários e o educador depositante. O educador deposita e os educandos memorizam e repetem. Uma distorcida visão de educação na qual não há criatividade, não há transformação, não há saber.

sala de aula os professores não encontram materiais didáticos, nem espaços adequados para o desenvolvimento de suas aulas. Além disso, o tempo para aulas é insuficiente e fragmentado.

Certamente, as condições nas quais se apresenta o ensino de Arte não foram alteradas com a publicação da BNCC, a nossa posição é que continua fragmentada, repleta de vazios, de coisas inacabadas, de momentos que se confundem com outros, de repetições, falta de coesão e coerência. Ou seja, uma escrita que se esconde sobre outra, mas que se confunde com seus vestígios. É nesse ponto que a BNCC de Arte pode ser comparada ao palimpsesto, um texto com uma *sobreposição de outros textos, de construções, de visões de mundo, de opções políticas, tempos diferentes e materializados em espaços diversos*. (ALMEIDA, 2011, p. 28).

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Metodologia

No livro de Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas temos a seguinte passagem:

O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui? Isso depende muito para onde você quer ir, respondeu o Gato.
Não me importo muito para onde, retrucou Alice.
Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato.
Contando que dê em algum lugar, Alice completou.
Oh, você pode ter certeza que vai chegar se você caminhar bastante, disse o Gato – nesta direção, girando a pata direita, mora um Chapeleiro. E nesta direção, apontando a pata para esquerda, mora uma Lebre de Março. Visite quem você quiser, são ambos loucos. (CAROLL, 2000).⁷⁰

O diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire nos ensina que no nosso caminhar existem múltiplos caminhos possíveis e que devemos estar abertos a novas possibilidades de explorar e conhecer coisas novas, mesmo sem saber exatamente onde vamos chegar.

Esse mesmo entendimento pode ser levado para o percurso no trabalho científico, visto que o termo *methodo* é composto pelas palavras: *meta* e *hodos*, que levam ao entendimento de que o processo metodológico é o caminho pelo qual a pesquisa trilhou. Desvelando assim, os seus procedimentos técnicos e metodológicos.

Pesquisa qualitativa: procedimentos da pesquisa

Na presente pesquisa a escolha do método de investigação recaiu sobre a perspectiva qualitativa, em virtude do caráter subjetivo do objeto analisado. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma abordagem metodológica na qual o pesquisador é o instrumento fundamental da investigação e os dados obtidos pela pesquisa são analisados a partir da coleta de dados que podem ocorrer a partir de observações, entrevistas e questionários. Por isso, este tipo de pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta de dados. É uma pesquisa descritiva, pela qual o pesquisador busca apreender o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Geralmente, a pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos pesquisados, e sim utiliza da análise qualitativa que parte de questões ou focos de interesses amplos que vão

⁷⁰ Filme estadunidense-britânico de 2010, dirigido por Tim Burton, baseado no livro clássico: Alice no País das Maravilhas. Disponível em https://pensador.uol.com.br/alice_no_pais_das_maravilhas_lewis-carrol. Acesso em Nov./2019.

se definindo à medida que a pesquisa se desenvolve. O estudo vai ganhando forma com a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo. A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde, a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos sem reduzi-los à operacionalização quantitativa de variáveis.

Uma das vantagens da abordagem qualitativa é que os dados podem ser obtidos por meio de múltiplas fontes, como entrevistas, observações, análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo, além disso, nesse tipo de pesquisa há uma proximidade do objetivo estudado, diferentemente da abordagem quantitativa que interpreta determinado objeto de estudo a partir da definição de variáveis, totalmente identificadas e analisadas com aplicação de ferramentas estatísticas.

Com o entendimento de que o conhecimento sobre as pessoas só é possível a partir da descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e percebida pelos seus próprios atores. A pesquisa qualitativa busca compreender essa realidade que os números indicam, mas não revelam. Para Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa exige um pluralismo metodológico, já que deve ter uma observação sistemática dos acontecimentos.

Pode-se entender então que uma das características da pesquisa qualitativa é que ela se desenvolve no ambiente natural, no qual o investigador se introduz para observar, registrar e, em alguns casos, interagir com a situação de pesquisa.

Nessa perspectiva, para compreender como se configurou o componente curricular Arte na BNCC, foram utilizados quatro procedimentos para coletar os dados. O primeiro momento foi constituído de uma análise de conteúdo de produções científicas sobre a BNCC e ensino de Arte, na perspectiva de Bardin (2011). Seguida pela observação da pesquisadora, em sua presença nos 4 Encontros de Formação da BNCC realizados em Brasília em 2018, destinados as Unidades Federativas do Brasil, referentes às orientações para a (re)elaboração dos currículos, o terceiro procedimento foi realizado outra análise de conteúdo das discussões por meio de mensagens do aplicativo WhatsApp do grupo de professores e técnicos designados pelas Unidades Federativas a serem orientados para a (re)elaboração do currículo e, finalmente,

a aplicação de questionário para apreender as percepções do mesmo grupo de professores e técnicos estaduais e distritais. Para melhor entendimento dos procedimentos das análises dos dados coletados na pesquisa, os professores e técnicos foram tratados como “representantes”.

Sabemos que o ser humano para conhecer e compreender um fato, primeiro passo é a observação dos acontecimentos e das situações. A partir da aplicação dos nossos sentidos na observação obtemos informações sobre o fato. Dessa forma, a observação consiste em aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Segundo Queiroz et all (2007) a observação ajuda o pesquisador a obter a informação na ocorrência espontânea do fato e torna-se uma técnica científica a partir do momento em que assegura a sistematização, o planejamento e o controle da objetividade.

Análise de conteúdo: produções científicas

O primeiro procedimento metodológico, a análise de conteúdo, foi utilizado para analisar dois “corpus” diferentes: produções científicas e discussões dos representantes por meio do aplicativo de celular WhatsApp.

O primeiro “corpus”, partiu da escolha dos textos científicos concentrados no que foi produzido sobre o ensino de Arte e a BNCC, durante o ano de 2018, por pesquisadores da área, visando a elaborar um estado da arte sobre o ensino de Arte na educação básica. Para isso utilizou-se a Base de Dados on-line especificada a seguir. Tal pesquisa foi fundamentada para complementar as informações e abrir novos aspectos do tema em estudo. A escolha foi baseada nas palavras-chave: Ensino de Arte; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); política pública e componente curricular Arte.

O material coletado foi organizado em três grupos: teses e dissertações coletadas no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O segundo grupo foi constituído de artigos no Portal de Periódicos da CAPES, ambas produções científicas publicadas no ano de 2018 e de acordo com as temáticas da pesquisa. No terceiro grupo foram agrupados os artigos publicados em dois eventos científicos, especificamente de Arte, ocorridos no ano de 2018. São eles: XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB), realizado em Brasília nos dias 6 a 9 de novembro/2018, e o 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), ocorrido em São Paulo em 24 a 28 de setembro/2018. Nos anais desses eventos, foram selecionados e catalogados os resumos dos artigos científicos relacionados às temáticas, totalizando 55 textos científicos, dos

quais 23 foram excluídos por não serem pertinentes, gerando assim um corpus de 32 textos efetivamente analisados.

A seleção desse material permitiu classificar no primeiro grupo duas teses e duas dissertações do banco de dados da CAPES, no segundo grupo em oito artigos do Portal de Periódicos da CAPES e, o terceiro grupo se constituiu de 19 artigos dos anais da CONFAEB e dois da ANPAP. Nos anais desses eventos, foram selecionados e catalogados os resumos dos artigos científicos relacionados à temática da pesquisa, totalizando 32 documentos utilizados para a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica sistemática de investigação designada como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens*. (BARDIN, 2011, p. 47).

Para Godoy (1995) o método de análise de conteúdo é uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação de qualquer natureza. Por meio dela, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens.

Bardin (2011) afirma que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré-análise, consiste na organização do material a ser analisado. Segundo Bardin (2011) ela ocorre por meio de quatro etapas: 1. Leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados; 2. Escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; 3. Formulação das hipóteses e dos objetivos; 4. Referenciação dos índices e elaboração de indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Nesse primeiro momento, foram observados os critérios propostos por Bardin (2011), na seleção dos documentos: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na segunda fase, exploração do material, são definidas as categorias de análise (sistema de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da

mensagem, a fim de compreender a significação da unidade de registro). Nessa etapa foram construídos objetivos para a construção da categorização.

A terceira e última etapa é destinada ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Aqui ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Procuramos seguir essas etapas nesta fase da pesquisa.

Na leitura dos textos científicos, na qual procurou-se observar a repetição dos temas e das palavras, foram constituindo-se as unidades de registro e, posteriormente, a categorização. A imersão no texto possibilitou a configuração das categorias iniciais, segundo Bardin (2011) são constituídas pelas primeiras impressões sobre a temática estudada, como resultado da ideia central de cada material selecionado.

Observação dos Encontros de Formação – BNCC

Outro método utilizado para a coleta de dados na pesquisa foi a observação. Esse instrumento de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa é enfocado por vários autores, dentre eles: Minayo (1994), Triviños (1987) Lüdke e André (1986) como forma de captar a realidade empírica. Muito utilizados em campos complexos e interdisciplinares como educação. A observação permite colher dados em situação de interação/discussão atual entre atores sociais, sobre os temas estudados.

Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com os sujeitos da investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações.

A observação tem origem na Antropologia e na Sociologia, geralmente utilizada na pesquisa qualitativa para coleta de dados em situação em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades em seu contexto social, isto permite ao pesquisador coletar dados, observando as pessoas e seus comportamentos.

Ela é considerada uma técnica menos estruturada pois não supões instrumentos específicos para direcionar a observação. Dessa forma, uma das limitações é o fato de que a responsabilidade com a objetividade recai, exclusivamente sobre o observador, que deve controlar suas impressões subjetivas.

Nessa pesquisa a observação foi selecionada como uma das técnicas de coleta de dados pela possibilidade de se captar uma variedade de situações às quais não se teria acesso de outra

forma. Ela foi utilizada nos Encontros de Formação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental, referente a (re)elaboração do currículo, permitindo acompanhar e registrar os movimentos, os discursos e as ações dos sujeitos da pesquisa (grupo de representantes estaduais e distritais), suas relações recíprocas, as relações mantidas com o objeto de trabalho (currículo de Arte) e como se processou a discussão sobre o tema tratado.

Após a homologação da BNCC em dezembro de 2017, referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental, deu-se início no ano 2018 aos Encontros de Formação⁷¹ em 4 datas distintas para orientar o grupo de professores, técnicos e gestores das Unidades Federativas na (re)elaboração dos currículos do componente curricular Arte alinhados aos referenciais da BNCC.

Análise de conteúdo: discussões dos representantes - WhatsApp

O terceiro procedimento da coleta de dados, refere ao segundo “corpus” de análise de conteúdo, destinados às discussões informais do Grupo de WhatsApp dos representantes estaduais e distritais sobre a (re)elaboração do currículo de Arte e a BNCC, por meio de mensagens do grupo de WhatsApp⁷².

Sabemos que a tecnologia móvel viabiliza o processo de aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar, visto que possibilita o compartilhamento de informações e conhecimento. Além disso, a tecnologia móvel contribui para a interação e fortalecimento das relações sociais, conseqüentemente as redes sociais estão presentes no nosso cotidiano como forma de expressar sentimentos, opiniões, compartilhar momentos da vida pessoal, pesquisar, estudar, realizar transações comerciais, fazer denúncias, mandar mensagens pessoais e profissionais, entre outras ações.

O uso do WhatsApp tem sido utilizado no contexto de apreensão das novas tecnologias no processo de pesquisa e produção do conhecimento. Como exemplo, o artigo de Ferreira et al (2015) ao estudar a influência das mídias digitais nas mudanças organizacionais e

⁷¹ Para a etapa de (re)elaboração do currículo foram realizados quatro Encontros de Formação, sendo que os grupos de representantes participaram de apenas três, em função da divisão em dois grupos. A pesquisadora participou dos quatro.

⁷² Aplicativo disponível na nova geração de telefones inteligentes que permite aos usuários enviar mensagens de texto para uma ou mais pessoas. O WhatsApp suporta muito e diferentes tipos de mensagens, deste texto simples a imagens de áudio e vídeo.

tecnológicas da mídia impressa, enfatizando o uso dos novos aplicativos como modelo de comunicação entre quem produz e quem consome notícias.

Lima et al (2018) em sua pesquisa descritiva analisa os depoimentos de 26 pessoas com HIV. A partir do aplicativo WhatsApp foi possível constatar as dificuldades com o tratamento medicamentoso, o que permitiu promover a acessibilidade ao paciente, ao profissional de saúde por meio de uma via de comunicação aberta e imediata, sendo um exemplo de aplicação de resultados de uma pesquisa qualitativa.

Nesse contexto o aplicativo WhatsApp foi utilizado de modo sistemático, tornando-se um instrumento de coleta de dados na pesquisa científica. Assim, optamos pela análise de conteúdo das discussões do grupo dos representantes das Unidades Federativas por esse aplicativo em virtude de sua eficácia em promover maior contato, aproximação, agilidade e interatividade durante as discussões acerca da (re)elaboração do currículo de Arte. O grupo de discussões foi constituído por 54 representantes dos Estados e Distrito Federal. A sua constituição está estritamente vinculada à elaboração do currículo de Arte para os sistemas de ensino estaduais e distrital.

Para o acompanhamento das trocas de mensagens via WhatsApp, foi necessário cumprir com as exigências de não expor as identidades dos representantes dos estados, bem como a relação com seus estados.

Os nomes dos professores e técnicos inseridos nas mensagens foram substituídos por “representante”, os nomes dos Estados e Distrito Federal presentes no conteúdo das mensagens, foram substituídos por códigos com letras (A a Z), números (01 a 27) escolhidos por meio de sorteio, e as primeiras letras EF (Ensino Fundamental), com propósito de tornar impossível a identificação dos Estados, assim como gentílicos foram substituídos por esses códigos.

Algumas datas de envio foram omitidas. Os endereços eletrônicos específicos (e-mail ou sites), por XX; e nomes ou siglas de universidades que fazem referências ao Estado, foram substituídos pela palavra universidade; as datas dos quatro dos Encontros de Formação da BNCC em Brasília foram omitidas em função da divisão dos Estados em dois grupos, a fim de intrinsecar a correlação dos Estados e seus respectivos representantes.

Considerando o Termo de Livre Consentimento Esclarecido assinado pela pesquisadora e professores e técnicos presentes nos Encontros de Formação da BNCC em Brasília a pesquisa se ateve no conteúdo das mensagens postadas no Grupo de WhatsApp sem mencionar a autoria ou qualquer objeto que correlacione com o Estado. Lembrando que a pesquisadora integrou no Grupo em junho de 2018.

Questionário

O quarto e último procedimento metodológico de coleta de dados ocorreu por intermédio de um questionário estruturado submetido aos representantes estaduais e distritais que participaram dos Encontros de Formação da BNCC.

Sabemos que o questionário é um dos procedimentos utilizados para coleta de dados na pesquisa qualitativa para apreensão das percepções dos sujeitos acerca do tema pesquisado. A abordagem consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema em foco. Para Gil (1999), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas dentre outras. Para o autor, as vantagens do questionário é a economia de tempo, de viagens e o acesso a um maior número de pessoas e de dados simultaneamente; além de abranger uma área geográfica mais ampla, economiza pessoal (treinamento, coleta de campo), resulta em respostas mais rápidas, considerando o anonimato e a flexibilidade de tempo para os representantes estaduais e distritais devolverem o questionário respondido ao pesquisador.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), há desvantagens do uso do questionário: o baixo retorno de questionários respondidos, perguntas sem respostas, exclusão de pessoas analfabetas - impossibilitando o auxílio quando não é entendida a questão, a dificuldade de compreensão que pode levar a uma uniformidade aparente, o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido na avaliação da qualidade das respostas. Durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra, proporcionando resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito. No questionário, as perguntas podem ser abertas, que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. A desvantagem desse tipo de questão é a dificuldade da resposta do próprio respondente, que deverá redigi-la. Assim, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação, torna a análise difícil, complexa, cansativa e demorada. As questões fechadas são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas ou mais opções. Esse tipo de pergunta restringe a liberdade das respostas; no entanto, facilita o trabalho do pesquisador no momento da tabulação; as de múltipla escolha são constituídas de perguntas fechadas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias alternativas sobre o mesmo assunto. Apresenta a vantagem de ser facilmente tabulável e proporciona a exploração em profundidade, semelhante a perguntas abertas.

Para o presente trabalho optou-se pela utilização de um questionário na modalidade on-line, por meio de *Google Form*⁷³, que possibilitasse aos representantes estaduais e distritais que participaram dos três Encontros de Formação em Brasília, responderem em qualquer tempo e local. O objetivo foi de apreender a percepção sobre o componente curricular Arte e Base Nacional Comum Curricular nas etapas de (re)elaboração do currículo, (re)elaboração do Projeto Pedagógico e a formação dos professores dos sistemas de ensino.

O questionário foi disponibilizado no período de 09/06 a 30/07/2019, por meio do Google Form, aplicativo de administração de pesquisas incluído no pacote do *Google Drive*, junto com o *Google Docs*, o *Google Sheets* e o *Google Slides*. O Google Form apresenta recursos de colaboração e compartilhamento de questionários, documentos, planilhas, apresentações e outros. O serviço é gratuito e online, com acesso por meio de link enviado por e-mail ao grupo de interesse.

O link⁷⁴ com o questionário foi enviado por meio de e-mails e também, por mensagens do Grupo de WhatsApp formado por 54 representantes dos Estados e do Distrito Federal, com a expressiva adesão de 70% dos respondentes. O envolvimento da pesquisadora com esses representantes ao longo do ano de 2018 nos mencionados Encontros de Formação, o comprometimento desses profissionais com o ensino da arte e o desenvolvimento do currículo para seus sistemas de ensino, culminou com o retorno do número de 38 questionários respondidos.

O questionário foi constituído de 25 questões fechadas e três questões abertas, divididas em quatro blocos: formação acadêmica; formação profissional; BNCC, ensino de Arte e o Ensino Fundamental, e implementação da BNCC ensino de Arte.

Resultados da pesquisa: Não-lugar do componente curricular Arte

Análise de conteúdo: textos científicos

A imersão na leitura dos textos científicos selecionados da análise de conteúdo partiu dos temas: ensino de Arte e BNCC, no qual foram destacadas quatro dimensões, três objetivos e oito categorias, a partir das palavras-chave: Ensino de Arte; Base Nacional Comum Curricular

⁷³ Disponível em <https://www.google.com/forms/about/>. Acesso em Jun./2019.

⁷⁴ Link - https://docs.google.com/forms/d/11D6GybldFYnob_KYA4-i5AkeIgNG_ZyBhaXUf7uo_zA/edi

(BNCC); política pública e componente curricular Arte. Observou-se as repetições dos temas e das palavras, que constituíram os objetivos e as categorias, especificados abaixo:

- Dimensões da palavras-chave:

Perspectiva da Base Nacional Comum Curricular; perspectiva do ensino de Arte; perspectiva do componente curricular Arte e, perspectiva das políticas públicas.

- Objetivos traçados nas análises dos textos científicos:

Identificar quais as compreensões e os sentidos dados pela pesquisa à BNCC e o ensino de Arte; apreender como o discurso da pesquisa revela as perspectivas para o futuro do componente curricular Arte na BNCC e identificar o lugar do componente curricular Arte na BNCC.

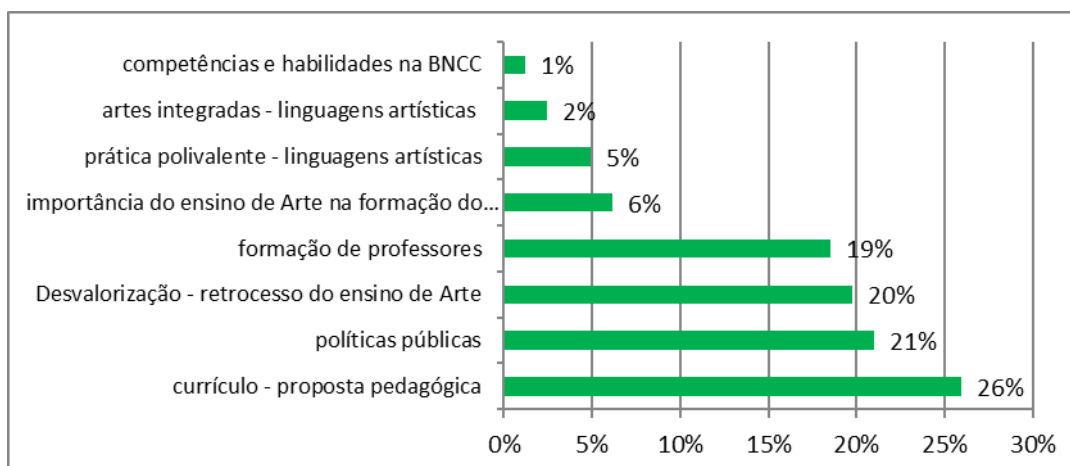
- Categorias a partir da repetição de temas e palavras observadas:

Desvalorização - retrocesso do ensino de Arte; currículo - proposta pedagógica; prática polivalente - linguagens artísticas; importância do ensino de Arte na formação do estudante; competências e habilidades na BNCC; políticas públicas; artes integradas - linguagens artísticas e formação de professores.

A organização dos dados foi fundamentada para complementar as informações e abrir novos aspectos do tema em estudo e teve como ponto de partida análise de conteúdo de 32 produções científicas, tendo como base as categorias a partir de repetições de temas e palavras observadas, que envolvem o ensino de Arte e a BNCC, representados em formato de gráfico e tabela.

O gráfico abaixo, trata-se da categorização dos textos de todos os temas e palavras repetidas, é possível perceber que 4 categorias se destacaram na apresentação de maior repetição em percentual dentre eles o currículo – Proposta pedagógica, seguido de políticas públicas, desvalorização – retrocesso do ensino de Arte e formação de professores.

Gráfico 1 – Categorias a partir da repetição das palavras observadas



Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

Diante dos dados, evidenciamos que nos textos científicos os referenciais propostos pela BNCC para o currículo do componente curricular Arte perdeu a qualidade do seu ensino, e que a trajetória histórica percorrida permanece sob uma cortina, fazendo com que a Arte seja colocada em segundo plano, descaracterizando desse modo a sua dimensão e obrigação.

A organização dos textos científicos a seguir, partiu da distribuição em concordância dos critérios atribuídos na metodologia: objetivos, dimensões das palavras-chave e categorias, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Relação das produções científicas

| Objetivo: identificar quais as compreensões e os sentidos dados pela pesquisa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Arte | | |
|---|--|---|
| Dimensão: Perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | | |
| Fonte | Título | Categorias |
| CONFAEB | A Base Nacional Comum Curricular: letra que a prática pode desafinar | Competências e habilidades na BNCC; Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Currículo – proposta pedagógica; Formação de professores. |
| CONFAEB | O Ensino da Arte sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Políticas públicas; |
| CONFAEB | Linhas e entrelinhas, anuências e resistências à Base Nacional Comum Curricular | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte Políticas Públicas; |
| CONFAEB | O ensino de Arte na Base Nacional Comum Curricular: artes integradas sim, polivalência não! | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Artes integradas – linguagens artísticas; Currículo – proposta pedagógica; |
| CONFAEB | Artes integradas: que conceito é esse? | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Política pública; Artes integradas – linguagens artísticas; Formação de professores. |
| CAPES Tese | A Base Nacional Comum Curricular no contexto da educação do campo: desencontros e contradições | Currículo – proposta pedagógica; Políticas públicas; Importância do ensino de Arte na formação dos estudantes. |

| | | |
|--|---|---|
| CAPESS Dissertação | Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017) | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Competências de habilidades na BNCC; Políticas públicas; Formação de professores. |
| Dimensão: Perspectiva do ensino de Arte | | |
| Fonte | Título | Categorias |
| CAPESS Periódico | Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Políticas públicas; Prática polivalente – linguagens artísticas. |
| CAPESS Periódico | Cartografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes a BNCC | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Currículo – proposta pedagógica; Políticas públicas; A importância do ensino de Arte na formação do estudante. |
| CONFAEB | Solilóquio quixotesco em tempos de BNCC | Currículo – proposta pedagógica; Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Prática polivalente – linguagens artísticas. |
| CONFAEB | Paradigmas e metodologia de uma pesquisa em andamento: reflexões | Políticas públicas; Formação de professores; A importância do ensino de Arte na formação do estudante. |
| CONFAEB | Reflexões preliminares acerca do que é arte, cultura e saberes dentro do universo escolar | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Currículo – proposta pedagógica; Políticas públicas; A importância do ensino de Arte na formação do estudante. |
| CAPESS Periódico | A (Re)existência do Ensino de Arte sob a ótica dos docentes de Pelotas | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Currículo – proposta pedagógica; Importância do ensino de Arte na formação dos estudantes; Formação de professores. |
| CONFAEB | O mito do herói | Prática polivalente – linguagens artísticas; Currículo - proposta pedagógica A importância do ensino de Arte na formação do estudante. |
| Objetivo: apreender como o discurso da pesquisa revela as perspectivas para o futuro do componente curricular Arte na BNCC | | |
| Dimensão: Perspectiva do componente curricular Arte | | |
| Fonte | Título | Categorias |
| CONFAEB | “Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és”: as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente ao ensinar/aprender artes visuais | Formação de professores; Currículo – proposta pedagógica; Política pública. |
| CONFAEB | A escola como espaço sensível | Currículo – proposta pedagógica; Formação de professores. |
| CONFAEB | Professoras/es e currículos: quem já assistiu este filme? | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Currículo – proposta pedagógica; Importância do ensino de Arte na formação dos estudantes; Formação de professores. |
| CONFAEB | Articulações entre os saberes da arte e da educação nas bases políticas da licenciatura em artes visuais | Currículo – proposta pedagógica; Políticas públicas; Formação de professores. |
| CONFAEB | A Educação que queremos: análises teóricas e legais para o professor de arte/pesquisador/autor | Currículo – proposta pedagógica; Importância do ensino de Arte na formação dos estudantes; Políticas públicas. |

| CONFAEB | A cidade vivenciada em aquarelas | Currículo – proposta pedagógica; Importância do ensino de Arte na formação dos estudantes; |
|--|--|---|
| CONFAEB | Planejamento anual colaborativo: experiência para o ensino de artes visuais na educação básica | Currículo – proposta pedagógica; |
| CONFAEB | Resistência política criadora: arte na EJA para além do letramento | Currículo – proposta pedagógica; Política pública; Importância do ensino de Arte na formação dos estudantes. |
| CAPES Dissertação | A Música no Currículo do Ensino Fundamental – Anos Finais: uma investigação em duas escolas da rede pública de Mossoró | Currículo – proposta pedagógica; Política pública. |
| CAPES Periódico | A música como arte do ensino e aprender: uma proposta | Currículo – proposta pedagógica; Importância do ensino de Arte na formação dos estudantes; Política pública. |
| CONFAEB | Políticas educacionais e o contexto goianiense: horizontes para a dança com a educação infantil | Currículo – proposta pedagógica; Política pública; Importância do ensino de Arte na formação dos estudantes. |
| Objetivo: apreender o lugar do componente curricular Arte nas políticas públicas | | |
| Dimensão: Perspectiva das políticas públicas | | |
| Fonte | Título | Categorias |
| CAPES Periódico | Considerações sobre educação, arte e política | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Políticas públicas; A importância do ensino de Arte na formação do estudante. |
| ANPAP | Trânsitos e incertezas no ensino de Arte no Brasil | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Currículo – proposta pedagógica; Políticas públicas. |
| CONFAEB | Políticas públicas e o ensino de Arte: uma luta permanente | Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Políticas públicas; Formação de professores. |
| CAPES Tese | Formação de professores do ensino de arte para a educação básica: “o movimento das marés” e as demandas a partir dos formadores | Políticas públicas; Prática polivalentes – linguagens artísticas; Formação de professores. |
| CAPES Periódico | Políticas e Currículo na Licenciatura em Artes Visuais: pesquisa do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/ BRARG) | Currículo – proposta pedagógica; Políticas públicas; Formação de professores. |
| CAPES Periódico | A Formação de Professores de Artes Visuais na Região Centro-Oeste: currículos e políticas | Currículo – proposta pedagógica; Políticas públicas; Prática polivalente – linguagens artísticas; Formação de professores. |
| CAPES Periódico | A formação do professor de Arte em Tocantins: velhos desafios e problemas na educação brasileira | Políticas públicas; Formação de professores. |
| ANPAP | Arte, experiência política e formação docente | Políticas públicas; Desvalorização – retrocesso do ensino de Arte; Formação de professores. |

Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

Inferência e entendimento das produções científicas

Chegamos ao remate da terceira e última etapa da análise de conteúdo dos textos científicos que consiste no tratamento dos resultados, nas inferências e interpretações, ou seja, no momento da análise reflexiva e crítica, referente ao primeiro “corpus”.

A análise das produções científicas nos permitiu inferir que o currículo e a proposta pedagógica para o ensino de Arte na Base Nacional Comum Curricular é o tema de maior repetição é visto como a causa da desvalorização, retrocesso do ensino de Arte por meio de políticas públicas e, um mantenedor da desigualdade no acesso à educação. Uma das razões que pode ser apontada são as constantes reformas e a velocidade que essas políticas educacionais são implantadas sem que tenha ocorrido uma discussão consistente. Mesmo antes de ser entendida e incorporada, outra reforma entra em vigor, geralmente atrelada a políticas partidárias. O mesmo vai acontecer com a BNCC de 2017, neste momento extremamente crítico o componente curricular Arte é visto como uma contramarcha.

Uma das preocupações constantes citadas nas produções é o fato de que a aprovação da BNCC vem permeada de dúvidas. Os principais itens que despertam dúvidas é saber sobre a implementação do currículo e de como será a formação inicial e continuada dos professores, na forma de planejar as atividades das Unidades Temáticas e como contemplar ao longo da escolaridade as competências e habilidades sugeridas na BNCC. Observa-se que as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) pela proposta da BNCC são entendidas como Unidades Temáticas, cada uma possui seus objetos do conhecimento e suas habilidades. Entretanto, os objetos do conhecimento são semelhantes para todo os anos do Ensino Fundamental, não sendo discriminado as progressões ano a ano, isto é visto como uma dificuldade na elaboração de um planejamento adequado já que cada linguagem tem suas especificidades para serem exploradas, além das diferenças culturais existentes em um país de grande extensão como o Brasil.

Há uma evidência de que o ensino da Arte ainda não se consolidou permanecendo a polivalência, muitas vezes confundida com o discurso interdisciplinar. Soma-se o desequilíbrio entre as linguagens artísticas e entre os demais componentes curriculares, considerados por alguns autores como “baixa estima epistemológica”. A desvalorização da Arte é aprofundada no Ensino Médio quando a ênfase são as disciplinas consideradas instrumentalização para a vida prática, como Português e Matemática.

Outro ponto citado, é a importância do ensino de Arte na formação do estudante, a partir do referencial exposto na BNCC é aquém do esperado impossibilitando o desenvolvimento de um projeto que leve os estudantes à reflexão da Arte e sua relação com o seu cotidiano. Bem como a percepção do corpo para o entendimento do ser e estar no mundo ou a reflexão acerca da plurificação das identidades de gênero.

Observação dos Encontros de Formação – BNCC

Os Encontros de Formação do Programa de Apoio à Implementação da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental, ocorridos em Brasília no ano 2018, tinham como objetivo principal a implementação da primeira etapa da BNCC referente a (re)elaboração dos currículos estaduais e distrital e a orientações para a implementação da BNCC para os gestores, coordenadores, equipes pedagógicas, técnicos e professores de cada componente curricular que foram designados pelas Unidades Federativas, a participarem dos Encontros de Formação.

Para a pesquisa, a observação dos 4 Encontros de Formação procedeu junto ao grupo professores e técnicos, representantes do componente curricular Arte designados para (re)elaborar a proposta curricular de seus sistemas de ensino. Esse grupo foi composto por 54 representantes, ou seja, dois representantes por Estado mais o Distrito Federal, que trabalharam até a elaboração do documento final.

O primeiro Encontro de Formação, foi realizado nos dias 26, 27 e 28 de março de 2018, no Centro de Convenções Brasil 21, na cidade de Brasília, para aproximadamente 900 pessoas, dentre eles: Secretários Estaduais de Educação, coordenadores, gestores/técnicos e professores (representantes) de cada componente curricular da educação Infantil e Ensino Fundamental das secretarias de estado de educação; equipe técnica de suporte tecnológicos; gestores e técnicos do MEC, UNDIME, CONSED e apoio técnico do Movimento pela Base, dentre outros.

Esse encontro teve início no auditório com apresentação da mesa de abertura dos trabalhos com a Secretária Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães⁷⁵, o Secretário da Educação Básica, Rossiele Soares⁷⁶ e coordenadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Ministério da Educação.

⁷⁵ Maria Helena Guimarães de Castro, socióloga e mestre em Ciências Sociais, especialista em educação e professora aposentada de Ciência Política da UNICAMP. Ocupou a função de secretária-executiva do Ministério da Educação de maio de 2016 a maio de 2018.

⁷⁶ Rossiele Soares da Silva, advogado e mestre em gestão e avaliação educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Nomeado Ministro da Educação em 2018, pelo Presidente Temer, em substituição a Mendonça Filho.

Em seu discurso de abertura, a Secretária Executiva do MEC enfocou o tema da desigualdade educacional no Brasil. Cabe lembrar que a história da educação brasileira sempre foi marcada pela desigualdade: pelo não acesso ao sistema escolar, pela exclusão no próprio sistema ou pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional. Para a secretária executiva do MEC, a implementação da BNCC representa uma forma de reduzir as desigualdades educacionais no Brasil. Destacou a importância de superar a fragmentação das políticas educacionais para que ocorra o fortalecimento do regime de cooperação entre as três esferas de governo: Enfatiza o baixo desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais como consequência da ausência de aprendizagens essenciais e competências para o desenvolvimento dos estudantes. Voltou a afirmar que a BNCC não é currículo, mas o instrumento que decide as aprendizagens essenciais que todos os estudantes, tanto da escola pública quanto da privada de todo o país devem assimilar. Com a prerrogativa de contextualizá-las a partir dos projetos pedagógicos.

Em seguida, os grupos de professores e técnicos, representantes do estado foram acomodados em sala de aula de acordo com o componente curricular que foram designados. Na sala do componente curricular Arte, foram apresentadas as formadoras da BNCC e as informações acerca das estratégias de formação para os representantes estaduais e as datas dos próximos encontros. Depois passou-se ao principal objetivo do Encontro de Formação, a elaboração do novo currículo com as normas da BNCC. Nesse momento, foi distribuído o Guia de Implementação da BNCC⁷⁷, com orientações, cronograma dos encontros e informações para inserção do novo currículo na plataforma computacional do MEC, chamada de Educação é a Base.

Cabe assinalar que o Guia Implementação da Base Nacional Comum Curricular foi elaborado pelo MEC com parceria UNDIME, CONSED, FNCEE, UNCME e o Movimento Todos Pela Base Nacional Comum.

O Guia, com 70 páginas, apresenta sete dimensões para orientar todo o processo de implementação: 1. estruturação da governança de implementação; 2. estudo das referências curriculares; 3. (re)elaboração curricular; 4. formação continuada para os novos currículos; 5. revisão dos projetos pedagógicos-PPs; 6. materiais didáticos; e 7. avaliação e acompanhamento de aprendizagem. Apresenta cinco ações transversais, segundo o Guia, *indispensáveis para o sucesso de cada uma das etapas*: 1. planejamento e monitoramento; 2. comunicação e

⁷⁷ Disponível em <https://implementacaoncc.com.br>. Acesso em Abr./2018.

engajamento; 3. processos formativos; 4. apoio técnico e financeiros; e 5. fortalecimento da gestão pedagógica (GUIA, 2018, p. 5).

Estima-se a presença no Encontro de Formação de trinta representantes (professores e gestores/técnicos) de cada Secretaria de Estado de Educação e do Distrito Federal. Sendo distribuídos da seguinte forma: dois representantes para a Educação Infantil, dois para Ensino Fundamental anos iniciais e dois representantes anos finais para cada um dos nove componentes curriculares, além de coordenadores pedagógicos e de gestores por Unidade Federativa.

A sala do componente curricular Arte para o Ensino Fundamental anos finais, que nos interessa, contava com dois representantes de cada Estado e Distrito Federal, ou seja, cinquenta e quatro representantes entre professores e gestores/técnicos, responsáveis pela (re)elaboração dos currículos de Arte, segundo o referencial da BNCC.

Nesse primeiro Encontro de Formação ficou evidente a divisão em dois blocos de representantes. De um lado, um grupo receoso e contrário à forma de condução da implementação da BNCC, nas entrelinhas observa-se que os encontros é uma forma de passar um verniz democrático numa medida autoritária, em função do tempo insuficiente para construir um currículo, as escolas sem recursos de estruturas materiais e humanas para a implementação da Base. Nesse grupo foi possível observar uma série de interrogações quanto a (re)elaboração de currículos estaduais e municipais, formação de professores, reformulação de materiais didáticos, exclusão dos termos gênero e orientação sexual e a preocupação com as realidades locais e a particularidades culturais, alegaram que a padronização curricular poderia acirrar as diferenças.

Por outro lado, um grupo mais confiante que considera a BNCC como um instrumento de equidade e justiça, com a possibilidade de integrar as populações que ficaram de fora do processo de escolarização. Consideram a Base algo positivo porque finalmente, os Estados e Municípios vão ter um currículo, bem como, maiores verbas e material didático adequado. Além disso, uma BNCC que vai orientar a formação de professores de forma mais clara. Em relação ao argumento do outro grupo sobre a padronização do currículo, alegam que a escola é apenas uma parte da vivência cotidiana dos estudantes, o que não impede a preservação das identidades.

Era evidente a desconfiança em relação às formadoras responsáveis: Quem são? De onde são? Quais foram os critérios que habilitaram as formadoras? Onde estão os professores formadores das universidades? E as associações de classe?

Esses questionamentos foram reforçados nos intervalos do almoço e do café, alguns representantes dos Estados afirmaram que não houve contribuição da sociedade para a versão homologada da BNCC, que os eventos produzidos pelas secretarias de estaduais e distrital sobre a BNCC foram via internet, e que estudantes e pais ficaram de fora das discussões. Na verdade, os discursos privilegiados centram-se no governo e nas fundações empresariais. Outros estranharam o debate sem o Ensino Médio e se perguntaram: como continuar o debate se a BNCC foi esquartejada e como pensar na progressão se não temos um fim?

O Clima era de insegurança e certezas de que faltavam mais vozes naquela discussão! Os professores reconhecem a necessidade de se estabelecer conteúdos pedagógicos a ser ensinados em cada ano de escolaridade, pois é algo previsto nas Diretrizes Curriculares como uma forma de ofertar uma educação de qualidade tanto para a rede pública quanto para a privada, garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação, bem como assegurar igualdade regional tanto para rede pública de ensino quanto para a privada. Alguns comentários demonstravam incerteza de uma equidade na educação, alegaram que para isso bastava olhar os recursos humanos, físicos e materiais das escolas brasileiras.

Por se tratar de uma política pública para um país de grande dimensão fica alguns vácuos em relação a reformulação das formações de professores e materiais didáticos e como será realizado o pacto nacional entre as esferas governamentais.

Na sala de Arte, as duas formadoras foram apresentadas como professoras do Estado de São Paulo, uma com formação em Artes Visuais e a outra em Teatro. Foram contratadas pela Fundação Lemman para orientar os professores e gestores/técnicos dos Estados na (re)elaboração do currículo de Arte.

Para o II Encontro de Formação, as Unidades Federativas foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo composto de 13 Estados e o segundo com 13 estados e o Distrito Federal.

O II Encontro se reuniu nos dias 12 e 13 de junho/2018, no auditório da Legião da Boa Vontade (LBV), para aproximadamente 500 pessoas (equipes: MEC, UNDINE, CONSED, Fundação Lemman, dentre outros) e os representantes dos Estados e Distrito Federal. Nesse dia, foi apresentada a nova equipe do MEC formada pelo Ministro Rossiele Soares e Katia Smole no cargo de Secretária de Educação Básica em substituição ao Ministro Mendonça Filho e da Secretária Executiva Maria Helena Guimarães.

Nesse Encontro de Formação não houve avanço nas dúvidas anteriores que foram reforçadas com outras: como construir um currículo de Arte se não temos professores para

atender os Estados e Municípios, principalmente aqueles de difícil acesso e sem infraestrutura física e material. O temor foi que a BNCC se constituísse em uma falácia governamental de elaborar uma política pública de forma estanque sem pensar na viabilidade em relação a contratação de professores, aquisição de material didático e melhorias na infraestrutura das escolas.

Os representantes afirmaram que ficou claro o engessamento do processo de ensino e aprendizagem em Arte, as discussões do currículo se ateve na compreensão das cinco unidades temáticas (linguagens artísticas e arte integrada) e dos nove objetos de conhecimento (contexto e práticas; processos e criação; sistema de linguagem; notação e registro musical; patrimônio cultural; elementos da linguagem; materialidades; matrizes estéticas e culturais; e arte e tecnologia), vale ressaltar que o objeto de conhecimento referente a patrimônio, presente nas matrizes estéticas culturais, não consta nas habilidades, além, da ausência das progressões dos conteúdos expressos ano a ano previstos nas trinta e cinco habilidades para o currículo do ensino de Arte do ensino fundamental, cabendo a tarefa aos Estados e Distrito Federal a sua elaboração.

As orientações da equipe de formação para os trabalhos de (re)elaboração dos currículos, foram que os conteúdos pedagógicos e as progressões para os anos de escolaridade a serem inseridas deveriam estar coerentes com as trinta e cinco habilidades proposta para o ensino de Arte e em consonância com as competências gerais e específicas da BNCC.

Já os representantes sinalizaram que alteração de nomenclatura de linguagens artísticas para unidades temáticas seriam a institucionalização da polivalência no ensino de Arte, forçando os professores às aulas que extrapolam a sua área específica de formação e atuação. O que inevitavelmente leva ao esvaziamento do conhecimento dos conteúdos das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), com danos na compreensão de Arte na formação dos estudantes.

Nesse momento predominava na sala de aula, um clima de ansiedade quanto a possibilidade de construção de um currículo nas condições apresentadas. Muitos representantes recorreram aos Parâmetros Curriculares como ponto de apoio na busca de conteúdos pedagógicos. O que nos faz rememorar uma das críticas ao PCNs, que apontava para o distanciamento entre o que poderia ser um conjunto de diretrizes curriculares e uma complexa proposta curricular com diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, especificidades dos conteúdos de todas as áreas dos conhecimentos e a transversalidade dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Observando a discussão, do segundo Encontro de Formação para a (re)elaboração do currículo e a BNCC - Arte, pode-se

afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituíram em um dos poucos documentos que expunha uma base curricular.

No decorrer das discussões, a equipe de formadoras distribuiu um material explicativo de cada habilidade com sugestões de aplicação nos currículos. Bom esclarecer, que nesse material não constava referências e nem autoria.

Um ponto polêmico e talvez o maior, foi a nomeação de unidades temáticas para denominar as linguagens artísticas e a criação de uma quinta unidade, Artes Integradas que, para a BNCC uma articulação entre as diferentes linguagens e suas práticas. Para os representantes, um reforço à polivalência e a exigência para o professor trabalhar, independente da linguagem de sua formação, com as demais unidades temáticas.

Ainda segundo os representantes dos Estados, pela BNCC o componente curricular perdeu a dimensão de área de conhecimento, tendo suas linguagens rebaixadas a unidades temáticas e os conteúdos específicos de cada uma desorganizados e misturados na denominada Artes Integradas.

Nesse momento, os ânimos ficaram acirrados, tendo sido necessária a intervenção dos gestores do MEC para acalmar os representantes. A explicação dada pela a equipe do MEC foi que a BNCC não poderia ser alterada. Somente após a sua implementação, as observações serão avaliadas e, possivelmente, consideradas. Para encerrar os questionamentos, um dos gestores da equipe do MEC alegou: *vocês querem discutir aqui o que doze milhões de pessoas decidiram?* Uma alusão à consulta pública realizada pelo MEC, da primeira versão 2015 que deu origem a segunda versão da BNCC 2016. A gestora esqueceu de falar que a versão homologada 2017 houve uma amputação e um retrocesso, visível na percepção da exclusão do potencial crítico e democrático da segunda versão, para um texto com uma lógica instrumentalista e mercadológica de currículo.

Nas conversas que mantinha nos intervalos com os representantes percebi que aqueles que perguntei sobre o processo de elaboração das versões anteriores da BNCC, não tinham conhecimento e não sabiam dos doze milhões de contribuições da sociedade, e tampouco que a ênfase nas competências e habilidades, os objetos de conhecimento, as unidades temáticas e artes integradas são criações da versão homologada.

O II Encontro de Formação do segundo Grupo, ocorreu nos dias 21 e 22 de agosto/2018 no auditório do Clube ASCADE em Brasília-DF, com a presença de aproximadamente 500 pessoas entre as equipes de apoio do evento e dos representantes (professores e gestores/técnicos). Nesse Encontro foi possível observar que a equipe técnica e formadores

passaram a usar crachás da Fundação Lemman, Instituto Airton Senna, UNDIME, CONSED e MEC, acredito que, para serem melhor identificados.

O II Encontro começou tenso, já que aumentavam as dúvidas e pressões, como por exemplo, a exigência do cumprimento do cronograma para o envio da primeira versão da proposta do currículo de cada estado, que deveria ser postado no mês de junho/2018, na plataforma computacional: Educação é a Base. A intenção era de disponibilizar para as consultas públicas nos Estados, por meio das secretarias estaduais de educação para sugestões da sociedade e especificamente das comunidades de professores, alunos, e demais pessoas envolvidas diretamente com o currículo estadual.

De acordo com o cronograma do Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, os meses de julho e setembro estavam destinados à revisão da primeira proposta curricular já com as sugestões postadas na plataforma e envio para os Conselhos Estaduais de Educação.

A formação nesse Encontro foi repleta de argumentos contrários às propostas da BNCC para o currículo de Arte, muito dos representantes se recusaram a usar o termo unidade temática para as linguagens artísticas, alegando que a BNCC estava contrariando a recente Lei 13.278/16 que complementa o Artigo 26 da LDB 9395/96 ao estabelecer a obrigatoriedade das linguagens artísticas e a formação adequada de professores com habilitação específica no prazo de cinco anos.

Nesse mesmo encontro, a maioria dos representantes se organizaram e escreveram um documento de reivindicação ao MEC (anexo) solicitando a *supressão das referências às Linguagens Artísticas como Unidade Temática constantes nas páginas 195 e no organizador curricular do componente curricular Arte, mantendo a denominação de Linguagens da Arte*, a carta foi assinada pela maioria dos representantes e protocolado no MEC.

Em dezembro/2018, nos dias 12, 13 e 14 foi realizado o terceiro e último Encontro de Formação da Implementação da BNCC referente (re)elaboração do currículo. O Encontro foi realizado no Centro de Convenções Ulysses Guimarães. O intuito foi de reunir os dois grupos, como no primeiro Encontro, aproximadamente mil pessoas participaram do evento, dentre elas vários Secretários de Estado de Educação, gestores do MEC, UNDIME, CONSED e os representantes responsáveis pela (re)elaboração dos currículos de todo o Brasil.

O Encontro contou com a presença do Ministro da Educação, Rossiele Soares, que no seu discurso, parabenizou os doze Estados que tiveram os currículos aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação e aqueles que estavam aguardando as aprovações. Enfatizou o

pioneirismo do pacto interfederativo para a educação. O Ministro entregou medalhas e certificados aos representantes dos Estados que foram aplaudidos e cumprimentados pelo Ministro, Secretária da Educação Básica, Kátia Smole, dirigentes da UNDIME e CONSED.

Nesse III Encontro foram definidas algumas ações para o ano de 2019: formação continuada de professores para o uso dos novos currículos, dos Estado, Município e Distrito Federal para a implementação do currículo; formação para os gestores das Secretarias de Estado de Educação sobre gestão, governança, revisão dos projetos pedagógicos e planejamentos das estratégias para implementação da BNCC nos sistemas de ensino.

O resultado foi que em nove meses com três Encontros de Formação, iniciados em março/2018 os representantes dos Estados e Distrito Federal construíram um currículo para Educação Infantil, um para o Ensino Fundamental anos iniciais e um para Ensino Fundamental anos finais, que passaram por consulta pública nos seus Estados, incorporaram as sugestões, revisaram, inseriram na plataforma Educação é a Base e encaminharam para os Conselhos Estaduais de Educação para a aprovação no ano de 2018.

Compreensão dos Encontros de Formação

Durante esses 4 Encontros de Formação a minha percepção foi que os representantes, a princípio, se sentiram pressionados, desconfiados e privilegiados. Pressionados pela responsabilidade de ter uma tarefa complexa a ser cumprida, de construir um currículo para seu Estado em menos de um ano; desconfiados porque não sabiam bem o que esperavam; e, privilegiados por terem sido selecionados para representar o seu Estado e por estarem na Capital Federal, com estadia e alimentação pagas pela União, para discutir um documento importantíssimo para o seu cotidiano. Muitos eram professores de Arte, Arte-Educadores habilitados para discutir, pensar e construir um currículo de Arte para seu Estado. Outros eram técnicos e gestores que não conheciam nem o texto da BNCC e nunca haviam discutido com seus pares sobre a BNCC e o componente curricular Arte.

O primeiro contato com as formadoras e os representantes dos Estados, foi no primeiro Encontro de Formação em março/2018, onde todos se apresentaram, inclusive eu, expliquei que a minha função na sala de aula de Arte, era de observação cujo tema: componente curricular Arte - BNCC é o objeto da pesquisa da tese de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília (UNB). No segundo momento, foi a vez das formadoras se apresentarem, ambas professoras de Arte contratadas por uma empresa privada, nesse momento

observei que os representantes se olharam com desconfiança, na verdade, todos eram servidores públicos, alguns eram professores e outros gestores/técnicos das secretarias estaduais de educação. Acredito que os representantes estavam esperando que as formadoras fossem professoras de alguma universidade federal das áreas de Educação e Arte. Nesse momento a desconfiança começou a predominar! Na sala de aula haviam mais de sessenta pessoas, 54 representantes, 2 formadoras e uma pequena equipe de apoio técnico.

As primeiras orientações sobre a (re)elaboração do currículo, cronograma e guia pronunciadas pelas formadoras foram rápidas e vazias. Os representantes dos estados estavam ansiosos e desconfiados, queriam respostas para seus questionamentos, que não eram poucas. Muitas questões eram sobre a BNCC, processos de desenvolvimento do currículo e as linguagens artísticas, as formadoras não souberam responder, foi o momento que apresentaram sinais de inexperiência, não só em relação a BNCC, como também, pela falta de domínio de todas as linguagens artísticas e pela insegurança no controle da sala de aula. O que tornou o primeiro encontro improdutivo.

À medida que a sociabilidade foi se construindo era possível ver a configuração das forças sociais presentes nesse campo.

Isso me lembrou Pierre Bourdieu, com a ideia de que naquele espaço não havia uma soma de indivíduos, mas sim um campo de forças onde os agentes estavam dispostos em diferentes posições, cada qual com suas estratégias para tentar dominar o campo ou conseguir seus troféus específicos. Na estrutura social é possível ver a hierarquia de poder e privilégios, que segundo Bourdieu é determinado tanto pelas relações materiais e ou econômicas como pelas relações simbólicas e culturais entre os indivíduos. Nesse caso, o ponto alto da hierarquia temos a equipe do MEC que detém o capital simbólico de órgão supremo da educação brasileira, bem como os seus aliados: CONSED, UNDIME, Fundações Lemann. Airton Senna e dentre outros, representando o capital social, segundo Bourdieu são aquelas relações sociais que podem ser revestidas em capital, relações que podem ser capitalizadas, bem como o capital econômico. Finalmente, os professores e técnicos dos estados representado o capital cultural reconhecidos por seus diplomas e ou trabalhos. Apesar da interdependência entre eles, era visível que o lado mais frágil eram os representantes das Unidades Federativas que não se sentiam detentores daquele saber para o qual estavam sendo solicitados e tinham receio de estar sendo usados para referendar algo que já estava determinado e que sua voz não ia ser ouvida.

Enquanto olhava a configuração da sala ou campo os representantes de todo o Brasil tinha uma performance, apesar das diferenças regionais, os professores no Brasil se assemelham

seja pelo aspecto cansado e despojado ou pelo tom da voz elevado para se fazer ouvir. Segundo o estudo desenvolvido pela UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros, existem fortes desigualdades regionais e as diferenças entre os professores de escola pública e privada. Demonstra que os professores da rede pública de ensino estão em condições econômicas e sociais inferiores aos das escolas privadas.

Os representantes estaduais se sentiram mais à vontade quando começaram a se comunicar uns com os outros e perceber que estavam no mesmo barco, por isso precisavam remar juntos para não afundar. Esse elo criado entre eles jamais será esquecido, eles podem, até, nunca mais se verem, mas vão guardar boas lembranças desses Encontros de Formação. Eles sabiam que nesse jogo eles eram a parte mais frágil. Isso ficou evidenciado com os constantes atrasos das (verba) bolsas ProBNCC, na qualidade da rede de hotel selecionada para hospedá-los e na alimentação, o que provocou desconforto na maioria. Eles voltaram para seus Estados com uma tarefa hercúlea: escrever um currículo para ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em tempo mínimo e pior, acumulando a sua extensa carga horária de professor ou gestores/técnicos de educação.

As constantes trocas de experiência entre os Estados foi o que teve de mais produtivo nesses Encontros. *“Tenho certeza que não foi os currículos que os professores queriam para os seus sistemas de ensino, mas foi, o possível a fazer”* (Representante estadual, 2018).

Paralelo a observação dos Encontros de Formação em 2018, outras discussões foram realizadas pelos representantes dos Estados por meio do Aplicativo de celular WhatsApp. A análise de conteúdo dessas discussões através de mensagens textuais veremos a seguir.

Análise de conteúdo das discussões dos representantes - WhatsApp

O grupo de WhatsApp foi criado por um dos representantes para facilitar e agilizar as trocas de mensagens sobre a (re)elaboração do currículo, para o Grupo de 54 representantes estaduais e distritais do componente curricular Arte.

O acompanhamento das discussões teve o objetivo de apreender as percepções e as opiniões dos professores e técnicos responsáveis pela (re)elaboração dos currículos em suas respectivas Unidades Federativas.

Para melhor compreensão das mensagens, procedeu a distribuição das mensagens em sete diferentes temas mais recorrentes dentre eles: 1. Competências e habilidades para o componente curricular Arte; 2. Linguagens Artísticas ou Unidades Temáticas? 3. Artes

Integradas; 4. A obrigatoriedade do componente curricular Arte e a BNCC; 5. Encontros de Formação e Webconferência; 6. BNCC e o Ensino Médio; 7. Currículos estaduais e distrital, seguido pela visão global das discussões do Grupo. A divisão em temas foi uma forma de organização dos temas enfocados pelo grupo.

Competências e habilidades para o componente curricular Arte

Os referenciais curriculares de Arte, as competências gerais, específicas da Linguagem e específica da Arte, as trinta e cinco habilidades segmentadas nas quatro linguagens artísticas e artes integradas, nove objetos de conhecimentos, os quais devem ser articulados e trabalhados pelos representantes para serem inseridas no currículo, considerando ainda, as progressões ano a ano do ensino fundamental. Para a BNCC: *as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura* (BNCC, 2017, p. 28).

Sobre esse assunto, no dia 14/06/2018 foram postados alguns vídeos com orientações para as possíveis alterações nas habilidades.

No dia 18/06/2018 um representante lançou o seguinte questionamento sobre a imaginação: *os textos sobre a imaginação presentes nos PCNs não aparecem no documento da Base? Exemplo: a faculdade imaginativa está na praia de qualquer processo de conhecimento, seja científico, técnico ou artístico. E no caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens que a Arte realiza sua força comunicativa. Esses entendimentos se tornaram obsoletos para a área? No entender, ele deveria aparecer na dimensão da criação, mas não aparece uma palavra sequer relacionada à “imaginação”. Alguém tem resposta sobre isso?*

As seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão que segundo a BNCC: *busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.* (BNCC, 2017, p. 192).

No mês seguinte um representante escreve sobre competências cognitivas e afetivas ao afirmar que: *acrescentando a abordagem por ciclos e a edição de uma dimensão relacional, a*

qual provoca o desdobramento das habilidades cognitivas, enfocando o desenvolvimento de competências relacionadas com o domínio afetivo.

Constam na BNCC três diferentes competências: geral, específica da Linguagem e específica da Arte, além de três desdobramentos: pessoais e sociais, cognitiva e comunicativa que devem ser contempladas nas habilidades. A cognitiva refere às habilidades (práticas cognitivas socioemocionais); a comunicativa relaciona os conteúdos curriculares onde as habilidades são trabalhadas pelas múltiplas formas de comunicação; e, a pessoais e sociais aproxima as diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais dos estudantes. Vale realçar o desdobramento da competência pessoal, visto que solicita dos professores em sala de aula compreendam as diversidades: de origens, culturas, orientação sexual e religiosa, entre outras, presentes nas escolas e comunidades, entretanto, nos textos da BNCC não constam referenciais para os professores atuarem com essas diversidades.

Em julho, foi dirigida uma mensagem de um Estado (EF69LAM21) que estava finalizando o texto: *vocês definiram no texto o que são os objetos de conhecimento? O representante do estado (EF69BDT22) interferiu escrevendo a mensagem: está difícil o processo.*

Para a BNCC, os objetos de conhecimento relacionam as habilidades: *objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas* (BNCC, 2017, p. 28). Os objetos de conhecimentos estão divididos nas quatro linguagens artísticas, e artes integradas articuladas em trinta e cinco habilidades. Consta ainda na BNCC que: *objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades* (BNCC, 2017, p. 29).

No mesmo mês, a construção do currículo estava a pleno vapor. Um representante do Estado enviou uma mensagem com a pergunta: *quanto à organização das colunas em que estão distribuídos as competências, habilidades, etc. na coluna das Unidades Temáticas vocês estão assumindo como Linguagens?*

As três colunas para a construção do currículo estão dispostas pela BNCC: a primeira coluna estão as unidades temáticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas), a segunda objetos de conhecimento (Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Processos de criação e Sistemas da linguagem, Notação e registro musical,

Matrizes estéticas e culturais, Patrimônio cultural, Arte e tecnologia) e, terceira coluna as trinta e cinco habilidades divididas entre as unidade temáticas.

O representante do Estado (EF69XDT20) respondeu: *aqui no Estado o currículo se desenvolve em Eixos estruturantes, dessa forma as áreas desenvolvem alguns sub eixos de forma interdisciplinar. A partir desses sub eixos distribuídos pro todos os componentes de área são redigidos os objetivos de aprendizagem onde redigimos a progressão de aprendizagem, conteúdos e informações interessantes sobre a região a ser considerada no ensino de cada linguagem. Bem ao lado está a habilidade na integra para associar o objetivo da habilidade. Para que o professor não acredite em Artes Integradas como um dever de ministrar algo para o qual não recebeu formação, nos separamos por Linguagem gerando no componente de Arte quatro quadros separados: Visuais, Dança, Música e Teatro. E nossa orientação será que o professor se aproprie do quadro referente a sua formação. Pois, não é dever dele garantir políticas públicas isso é dever do MEC, dos Estados e Municípios.*

No meio do ano de 2018, a elaboração dos currículos estava em processo de avanço. Um representante faz as seguintes perguntas: *Minha gente, na apresentação do Componente Curricular Arte dentro da área de Linguagens, qual é o seu lugar? Ela está no início da apresentação a área? Pode parecer besta essa observação, mas nunca me contentei com Arte estar entre as últimas dentro da área em tudo! Estar entre as últimas dentro da área, isso em tudo! Sempre pensei que deveria ser por ordem alfabética. Penso que simbolicamente isso interfere na forma em que a Arte é lida, enquanto apêndice do saber.* Outro representante responde à pergunta: *tem que ser por ordem alfabética, ou seja, em primeiro lugar.* Um outro acrescenta: *eu super defendo isso, vou falar amanhã na reunião da área.* A discussão foi enriquecida com a intervenção de outro representante: *Precisamos mesmo acordar para isso... esse coletivo de professores da arte e seu ensino... me incomodo até com essa denominação de linguagem, para mim é área do saber artístico, é área do campo de conhecimento artísticos... e, apesar de uma área poder se expressar por uma multiplicidade de linguagens, de forma alguma uma linguagem abarca a complexidade de uma área de conhecimento... Se observarmos alguns dos mais avançados currículos de outros países (Austrália, Finlândia, Canadá, etc.) veremos que linguagem é algo distinto de arte... faz tanto sentido colocar arte dentro de linguagens quanto faria ao colocar matemática, por exemplo. Na introdução do currículo estou colocando justamente uma reflexão nesse sentido... acho necessário isso... as vezes penso que deveríamos ter todos um texto introdutório comum, e que apresentasse uma*

reflexão madura e atual sobre a questão, sobre o lugar da arte na formação do ser humano, na sociedade, nos sistemas de ensino...

Quase no final de agosto um dos representantes estaduais enviou a seguinte mensagem com um trecho da BNCC (p. 195): *Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.*

Linguagens Artísticas ou Unidades Temáticas?

O tema mais recorrente foi a introdução do termo Unidades Temáticas para (re)elaboração do currículo. Um dos representantes do grupo de discussão lembrou, que alguém tinha sugerido a substituição do termo, já que as Linguagens Artísticas foram designadas pela BNCC como Unidades Temáticas. Na visão dos representantes, foi que essa substituição pode dar margem a prática da polivalência. A sugestão dos representantes foi que a (re) elaboração do currículo seja organizada de outra forma para evitar a polivalência.

Em junho, um representante escreveu uma mensagem sobre o tema: *Conversamos diretamente com um dos membros da equipe do MEC e sobre a BNCC, não há nada a ser feito. A questão é melhorar e fazer valer o que temos. Há muitas questões duvidosas e confusa. Não creio que isso se resolva por agora. Mas, não é uma questão morta. Podemos mexer com isso ao longo desse prazo de 5 anos.*

Um representante escreveu uma mensagem falando de sua angústia em relação às Unidades Temáticas, pois até onde participou do Encontro de Formação (16 horas) ninguém tocou no assunto. A resposta veio em seguida, afirmando que esse assunto deveria ser enfatizado, deveria haver provocação pois, *se essa ideia for adiante não será sob protesto.*

Outro representante concordou e prometeu tocar na questão: *Levei tantas questões que não tive tempo de demonstrar todas.* A intenção do grupo é deixar claro o assunto e demonstrar que o professor deve ser respeitado em sua especificidade de linguagem e que não haja prejuízos para os estudantes.

Sobre o termo Unidades Temáticas alguém retoma a discussão e afirma: *se são definitivas, elas colocam as linguagens como conteúdos obrigatórios. Porém não explicam por quem serão ministrados, ou seja, quem é o professor, com qual especialidade (em uma das 4*

linguagens) quem ministrará esses conteúdos. Há uma colocação de que, mesmo que seja mantida a denominação de Unidades Temáticas, deve-se lutar para garantir que os arte-educadores atuem na respectiva linguagem artísticas de sua habilitação.

Um dos representantes lembrou do que havia falado a Formadora de Arte, de que a BNCC não é currículo: *Não podemos mudar a Base, mas temos autonomia para fazermos nossos desenhos de currículo. Creio que essa seja a saída.*

Em cima dessa fala um representante perguntou se poderiam modificar o termo Unidades Temáticas. Outro representante respondeu que sim. Mas tarde do mesmo dia, um deles retomou a questão: *eu continuo achando que seria preciso mudar, mas confesso que não sei se pode.* Outro respondeu: *eu entendi que não é possível mudar, a base está pronta e é normativa.*

Continuando no mesmo dia, um representante escreveu: *tomara que seja possível. Nos nossos currículos as Unidades Temática, que na verdade são as linguagens, seriam certamente contempladas.* Outro representante reconheceu que: *a nomenclatura utilizada não é neutra, vem carregada de ideologia. É uma pena se tivermos que revestir as linguagens como unidades temáticas.*

O representante do Estado EF69KAM14, afirmou que: *estavam utilizando a nomenclatura Linguagens Artísticas e não Unidades Temáticas apesar de não saber se era possível substituí-las.*

O representante do Estado EF69FAM26 escreveu que no documento elaborado por eles: *linguagem é linguagem e unidade temática encontramos dentro das habilidades de cada linguagem.* Cita como exemplo: *em teatro, as unidade são estéticas teatrais, elementos constitutivos da linguagem teatral, processos de criação, espaços e equipamentos de criação e representação teatral; o teatro e as mídias; e outras, ou seja os objetos de conhecimentos viraram unidades e foram ampliados, e dentro da unidade temática estética teatral, por exemplo, temos os objetos: teatro de formas animadas (ventríloquo, mamulengos, teatro de sombra); teatro de rua; autos e paixões; teatro realista; teatro épico... e assim por diante.* Esclarece que entende a Base como um documento norteador/normatizador, *mas que no nosso caso (creio que se referia ao Teatro) as habilidades são complexas, esvaziada da preocupação pedagógica da progressão e com entendimento equivocado do que seriam Unidades Temáticas e objetos de conhecimentos. Caberá a nós fazemos esse alinhamento e levamos até as pessoas que estão conduzindo o processo. Entendo que uma das nossas funções enquanto redatores, em função de transpor um documento não curricular em referencial curricular seja identificar*

o que está “emperrado” ou “disforme” e propor soluções viáveis para isso. O representante estadual reconhece que a Base é imutável. Mas por isso não precisamos abrir mão da criatividade diante dos equívocos conceituais e perpetuá-los nos currículos.

Um dos representantes se encarregou de escrever uma introdução para explicitar a diferença entre Linguagens Artísticas e Unidades Temáticas. *Acredito que uma boa introdução que explicita esta diferença de denominação dará conta. Tomara que aceitem.* Outro representante se manifesta: *plenamente em consonância. Rascunho a matriz curricular pensando essa estrutura. E separando as linguagens. Em seus fundamentos e organização de conteúdos.*

Ainda no mês de junho, um dos representantes escreve uma extensa mensagem sobre a legislação e o componente curricular Arte: *peço, fiz um texto aqui pensando nas discussões dos últimos dias... que só pude acompanhar... já tenho que correr para o trabalho, mas tentei compilar algumas ideias e meu entendimento sobre essa questão que envolve a todos. Sobre a questão da irreversibilidade do que está posto na BNC, creio que novamente estão equivocados, a não ser que um instrumento normativo seja maior que a LDB que a prevê, e maior ainda que a própria Constituição... ai, danosse de vez. A Constituição prevê em seu Art. 208, os deveres do Estado com a educação mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” Ora, se a educação básica, em todas as suas etapas, não prevê a formação artística básica para acessar o ensino superior, como poderá o cidadão cursar o bacharelado em música, por exemplo, realizando uma prova específica sobre conhecimentos que não recebeu nas etapas de ensino superior (acredito que o representante estava se referindo ao ensino básico). Assim, não contemplar as linguagens previstas na LDB é inconstitucional, uma vez que contrariam as obrigações do Estado. O Art. 206 da Constituição reforça esse entendimento, ao afirmar como princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Igualmente, ao não tratar o Ensino de Arte em suas Linguagens como componente curricular obrigatório, novamente fere a Constituição, uma vez que no Art. 215, o Estado garante a todos o “pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”. Ora, o ensino formal das linguagens nas escolas é a maior expressão desse direito cultural e de acesso às fontes de cultura nacional. A BNCC não é maior que a LDB/96 que prevê sua existência no Art. 26. Dessa forma, o Ensino de Arte nunca deixou de ser um componente curricular e está prevista em todas as etapas da Educação Básica em acordo com o disposto no § 2º do mesmo Artigo: “o ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente*

curricular obrigatório da Educação Básica. E a Educação Básica compreende as 3 etapas distintas, devendo então, estar presente em cada uma delas. A necessidade de professor com Licenciatura Plena está prevista na Constituição Federal, no Art. 62. Sendo assim, o arte-educador, para atuar nas etapas da Educação Básica precisa ser licenciado em pelo menos uma das linguagens. As Linguagens, por sua vez, foram regulamentadas pela Lei nº 13.278/2016, que altera o Art. 26 da LDB/96, definindo que as “artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, ou seja, o Ensino de Arte. A Lei nº 13.278/2016 ainda estipula um prazo de 5 anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças. Isso implica dizer que, até maio de 2021, por lei, os sistemas de ensino podem implantar.

Outro representante entrou na conversa: pessoal, o que entendemos é que a lei determina o respeito às especificidades, exigindo professor licenciado para o ensino de componente específico. (ponto). Assim encerramos a questão da polivalência. Se ainda não foi implantado, se não é o que ocorre, se, se, se... essa é outra questão. O que o currículo não pode exigir é que o professor de Matemática ensine Português, o de Ciências ensine Geografia, o de Música ensine Dança, etc. É uma questão de respeito com o profissional e uma questão legal. E a segunda questão é a legislação que determina que até 2021, os sistemas tenham implantados as quatro linguagens. (PONTO) É LEI! Outro representante responde: verdade, e isto nos dá ancoragem para defender as quatro linguagens e uma Unidade Temática Interdisciplinar que é a danada da Arte Integrada! Trataremos com esta nomenclatura, a partir do olhar de cada linguagem.

O representante do Estado EF69LAM21 escreveu uma mensagem sobre as unidades temáticas: colocaremos na cara e coragem o termo que está amparado pela Lei. Faremos uma discussão suave. Não abordaremos questões emblemáticas, mas demarcaremos espaço. A terminologia Unidade Temática abre uma boa para a polivalência. Fecharemos ela.

Como resposta a essa discussão, um representante sugere seguir os marcos legais: LDB/96 – Ensino de Arte: componente curricular obrigatório; PCNs – respeito às 4 linguagens e suas especificidades; CNE/2001 ou 2002 (não lembro da exata) Ensino de Arte 2h/semanal.

Outro representante escreve que é possível apreender, a partir da mensagem sobre a legislação e o objetivo do componente curricular Arte: por meio do trabalho dos arte-educadores nas escolas, nas diversas modalidades de ensino, constrói-se a consciência social, histórica, afetiva e artísticas que contribuem para a efetivação do Plano Nacional de Cultura, previsto na Constituição e que, por sua vez, envolvem a “valorização do patrimônio cultural

brasileiro”, “produção, promoção e difusão de bens culturais”, a “democratização do acesso aos bens de cultura” e a “valorização da diversidade étnica e regional”.

Ainda na mesma discussão, outro representante escreve uma mensagem sobre a BNCC: *E se a Base é comum e só um documento guia... podemos colocá-lo no lugar de “todo poderoso”. Não podemos esquecer, que todos somos professores, somos nós que vamos lidar com esse currículo.*

Outro representante acrescenta: *na verdade, voltei aos PCNs com muito mais respeito do que a BNCC que é esvaziada de preocupação pedagógica no nosso caso. E estou tentando trabalhar com os dois documentos em paralelo sob pena de não retrocedermos.* Um representante responde a essa mensagem: *também me voltei aos PCNs, mas estou indo para as Diretrizes porque me pareceu que os PCNs, na última fala do grupo “caducou. Entendo que não é bem assim, mas a diretriz parece ser o caminho.*

No dia 17/07/2018, um dos representantes afirma que a Unidade Temática Artes Integradas está sendo inserida e articuladas aos currículos das quatro linguagens previstas. O comentário foi: *o que nos pareceu mais coerente, uma vez que, o arte-educador em dança, percebe a integração das Artes pelo prisma de sua formação, sua área... sua abordagem será completamente distinta de um arte-educador em Artes Visuais.*

Ainda no mesmo dia um dos representantes sugeriu que um deles elaborasse um texto sugerindo a substituição do termo Unidade Temática por Linguagens Artísticas. A resposta foi: *são muitas inquietações e tantos, tantos equívocos... adoraria elaborar esse documento, mas não posso dizer sim a mais uma frente... também são muitas e já não dou conta... só agora estou trabalhando o currículo de Artes Visuais o qual, por si só é um mundo de reflexões... todos os prazos por vencer e horas adentrando as madrugadas. Mas entendo, que podemos, enquanto arte-educadores, dar uma resposta classuda à BNCC por meio de currículo maduros, críticos e firmes na percepção do componente curricular arte enquanto representante no sistema de ensino do campo de conhecimento artístico, subdividido em áreas de conhecimento, cada uma delas comportando um infinidade de linguagens que dialogam entre si e, por vezes ascendem à categoria de áreas ou até mesmo podem vir a inaugurar novos campos de conhecimento. Nossos textos podem ser pautados na lei, legítimas construções e conquistas daqueles que nos antecederam. Buscamos resgatar os domínios afetivos e psicomotores, onde também há hierarquia e linearidade nos processos, a despeito do que levantou nosso colega especialista hoje.* Outro representante entra na conversa: *minha opinião é a anulação da nomenclatura: UNIDADE TEMÁTICA, é um termo usado nos currículos tecnicistas. Se for*

eliminada por completo, não corremos o risco de confundir o professor. ARTES INTEGRADAS é transversalidade. Acho que a maioria de nós professores, já trabalhou com essa nomenclatura como tema gerador na perspectiva interdisciplinar... OUTRA QUESTÃO: é a nomenclatura do Componente Curricular Arte (com A maiúsculo e sem o S), o próprio MEC tem feito bastante confusão. Prestem atenção que a última conferência chamava-se Artes. Devemos seguir a LDB. Se alguém tem dúvidas busque a Lei para se respaldar e não deixar brecha para o uso da Nomenclatura Artes.

No mês seguinte, os representantes de diversos Estados elaboraram e assinaram um Manifesto da Semana de 2 de agosto de 2018, intitulado “Linguagem da Arte é Linguagem da Arte e NÃO UNIDADE TEMÁTICA”, endereçado ao Ministério da Educação para que seja retirado o termo Unidades Temáticas para denominar as Linguagens Artísticas imposta pela BNCC do Ensino Fundamental.

Em setembro um dos representantes do grupo pergunta se algum Estado destacou o “desenho” no currículo como Unidade Temática ou como objeto de conhecimento do conteúdo dentro das habilidades. A solicitação vem de professores da Universidade Federal do Estado para que o desenho tenha destaque. Um representante respondeu: *sim, como possibilidade no currículo de Artes Visuais da EF69YAM17, nos anos iniciais e nos finais.* Outro respondeu: *desenho entra em Artes Visuais. Se tivesse que ter destaque especial para o desenho teria que ter também para pintura, para escultura, para arquitetura, etc.* Outro afirma: *desenho é conteúdo da linguagem ou prática da linguagem, ao meu ver. E olha que sou do desenho (minha habilitação no antigo curso de licenciatura em Educação Artística). É para ter sim. Mas não como algo independente. Como uma outra linguagem... pois faz parte de uma linguagem.*

Artes Integradas

A introdução de uma quinta unidade temática Artes Integradas foi motivo de muitos questionamentos no grupo. No dia 18/07/2018, um representante afirmou: *no Estado estamos defendendo a permanência da denominação Linguagem e salientando a inclusão de um quinto elemento: Arte Integrada por nós denominada Unidade Temática Interdisciplinar, que perpassa transversalmente o currículo. Estamos concluindo o texto, assim que tiver finalizando envio para apreciação.* Outro representante corroborou a colocação: *então, enquanto equipe de redatores, não podemos sugerir ou mesmo insinuar polivalência... se a BNCC o faz, se toma área de conhecimento como Unidades Temáticas, se constitui um texto alheio e ignorando o*

que a legislação determina, essa questão de limitação, falta de conhecimento, de despreparo... de competências da equipe que a compilou (ponto). Isso não cabe apreciar. Como redator, não posso sugerir um currículo que vá contrariamente à LDB. NÃO POSSO! Pois a LDB antecede a BNCC, ela prevê sua existência! Resolveremos da seguinte forma: perceba que todas as habilidades das Artes Integradas cabem perfeitamente dentro das Linguagens. Assim, estamos construindo currículos específicos, como a própria Maria Helena⁷⁸ entende que a BNCC sugere, e que incorporam as Artes Integradas enquanto habilidade a serem desenvolvidas a partir do olhar de cada linguagem.

A discussão continua por todo o dia e noite em 18/07/2018: só estamos resolvendo se deixarmos ela – Artes Integrada – caracterizada como Unidade Temática Interdisciplinar ou Transdisciplinar. Só ela com esta denominação. É uma boa alternativa. Outro representante interfere: levamos as habilidades, eliminamos essa denominação de Unidade Temática. Outro representante entra na discussão: estou pensando assim... Mais um representante entra na conversa e afirma: dá trabalho, estamos levando mais tempo que todos e já extrapolamos todos os prazos... mas essa construção vale o esforço. Se apresentarmos um discernimento próximo, será mais fácil reverter essa situação durante o processo de revisão da Base. A beleza do que estamos propondo é a possibilidade real da Base ser implementada, respeitando a especificidade do professor por meio de um currículo específico. Outra coisa que intencionamos aprofundar e nos apropriar são nos domínios afetivos e psicomotores, pouco ou em nada explorado na Base, e que constituem domínios fundamentais buscados e alcançados no ensino de Arte. Mas ainda me faltam muitas competências para tratar a questão com mais segurança... e às 24 horas do dia, e o sete dias apenas na semana não tem dado para avançar como gostaria.

Um representante dá uma contribuição para a discussão no dia 21/07/2018: bastaria inserir a Arte Integrada a uma determinada Linguagem que a contemple (Música, Artes Integradas) e suas habilidades junto a da Música. Como a Lei diz quatro linguagens e a Base ciente disso, criou a Integrada para justificar as questões que as Artes Integradas vêm trazendo... portanto vejo que inserir quando conveniente as linguagens seria uma opção... o que acham? Outra questão levantada pela professora Helena, foi a fala de não excluir habilidades... pode-se modificar desdobrando e seguindo a uma progressão, mas minha dúvida

⁷⁸ Maria Helena Webster, formadora do componente curricular Arte no Encontros de Formação para implementação da BNCC em Brasília/2018.

é ... não poderia algumas das habilidades de determinadas linguagens serem deixadas de ser inseridas, uma vez que todas as habilidades estão dispostas do F-1-5 e F6-9.

Essa mesma discussão sobre as unidades temáticas artes integradas, continua e vamos encontrá-la no dia 24/07/2018, quando um representante afirma: *estava relendo a BNCC e vi uma coisa que é uma brecha para a gente formular nosso currículo de uma forma mais individual e driblar a polivalência. Em relação às Unidades Temáticas, veja o que diz o trecho da página 195: “cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em Unidade Temática) expressão um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelos”. Viram??? Então vamos fazer por linguagens. Estamos respaldados!!!*

Outro representante entra na conversa: *“expressão um arranjo possível” ... “não devem ser tomados como modelo obrigatório” ... Um representante respondeu: penso que aí se encontra um forte argumento, junto com a ancoragem que já fazemos na LDB.*

Quase no final do mês um representante acrescenta: *aqui no Estado já assumimos que utilizaremos Linguagens. Outro representante argumenta: e como vocês vão fazer na estrutura? No lugar de Unidade Temática escreve o que? Resposta: linguagem mesmo. Um representante sugeriu as nomenclaturas: 1 – Campo de Atuação, 2 – Linguagens Artísticas (Artes Integradas – Campo Transversal. Um representante elogiou e acrescentou: Dentro dessa visão garantimos que o professor com formação em Artes Visuais não seja obrigado a ensinar Música, a não ser que ele se sinta preparado para isso.*

Entra na conversa outro representante e informa que: *aqui no Estado estamos em dúvida em alterar para “Linguagens”, mas com respaldo da Base podemos ficar mais tranquilos. A nomenclatura Campo transversal é ótima. Ficamos apreensivos pro aqui, pois com Arte Integrada estava parecendo outra linguagem.*

Outro representante afirmou: *isso mesmo, temos amparo legal e na própria BNCC para isso. Estamos criando um texto introdutório para o componente, e que justifica as mudanças e aponta a construção de currículos específicos. Mas cada currículo, de cada área (linguagem) tem sua própria introdução específica, uma vez que suas abordagens, metodológicas e objetivos de aprendizagem são distintos, dentre tantos outros aspectos específicos. Um representante perguntou ao grupo: vocês estão escrevendo textos introdutórios específicos também? Resposta: sim. Entra outro representante na discussão e acrescenta: no currículo do Estado não tem unidade Temática e sim as quatro linguagens. No entendimento que não existe*

Artes Integradas como uma linguagem as habilidades estão distribuídas nas quatro linguagens. O entendimento da equipe é que cada linguagem deve dialogar com estas habilidades por serem um elemento comum de todas as linguagens. Um representante perguntou: dialogar com as habilidades da Unidade Integrada. Resposta: exato..., mas para que o professor na escola possa saber identificar e distinguir... seria interessante por, quando necessário (Música, Arte Integrada). Assim ele saberá que ao trabalhar a linguagem Musical, terá que também perpassar pela integrada. Outro representante acrescenta: nós identificamos por cor as habilidades das linguagens para o professor entender as da linguagem específica e a de integração entre as linguagens. O representante do Estado EF69LAM21 entra na discussão afirmando: tivemos um encontro com o grupo da Universidade Federal que discute Arte e Currículo e reforçamos o posicionamento do termo Linguagem como denominação. MUITA revolta e indignação. Outro representante entra na conversa: Mas vocês estão colocando essa informação no Texto Introdutório da área né? Fomos alertados aqui que devemos salientar nesse texto e não do texto do componente.

A obrigatoriedade do componente curricular Arte e a BNCC

Em junho de 2018, um dos representantes estaduais manifestou uma preocupação em relação ao ensino de Arte no Ensino Fundamental, diante de tantas mudanças na educação brasileira. Sendo a LDB uma Lei maior que a BNCC e o componente curricular Arte obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, a preocupação foi que haja uma mudança na redação e retirar o componente Arte.

No dia 18/06/2018, uma das mensagens alegava que acreditava na Base, entretanto, a terceira versão: *essa ultima versão foi um tranco, uma emenda malfeita, sem costura e que tornou ainda mais complicado um processo marcado por uma construção vertical... os próprios conselheiros do CNE reconhecem e emitiram parecer sobre esse processo. As conquistas obtidas as duras penas ainda durante a ditadura, e após ela, para garantir o acesso ao ensino de arte nas escolas, não podem ficar assim sendo jogadas com a barriga pelo MEC... fizemos tudo pelo caminho legal: a obrigatoriedade do ensino de Arte, a formação de licenciados nas áreas, a especificação das linguagens, e agora para mais cinco anos???* (prazo estabelecido pelo MEC, para as alterações nos textos da BNCC). *Minha irritação não é com vocês ou com nossas discussões, isso nos fortalece... minha irritação é com a pretensão desses que são colocados adiante de nós para dizer como será, desconhecendo nossa luta... somos artistas,*

abrir mão do legado artístico e cultural desse país em troca de quê? Da zumbificação técnica em curso? E mesmo tendo a lei do nosso lado, como ferramenta de resistência, faremos o que dizem, e a ignoraremos? Não se trata de sonho ou ideal, é real e é lei! A questão é que podemos propor juntos, como um coletivo consciente de seus direitos e dos direitos da população em ter acesso ao Ensino de Arte.

No mesmo dia, um representante escreve: *Espero que possamos alterar os textos em breve, com a contribuição dos demais professores da rede.* Outro representante alerta: *Vamos acordar minha gente! Vamos nos fortalecer para não esquecer de que lugar estamos falando.* Outro acrescenta: *é isso aí!!! Querem nos dizer o que é o ensino da Arte, mas somos nós que estamos há alguns anos lendo, estudando e pondo em prática. Não vamos apagar nossa memória. A Base não é currículo.*

Do primeiro Encontro de Formação em março até o segundo em junho, um dos representantes reconheceu que estavam todos perdidos. São muitas as informações, as dúvidas e as respostas são evasivas. Sobre a reivindicação da mudança do termo Unidades Temáticas um dos representantes alegou: *que pena né gente, retornamos sem muitas respostas que fomos buscar.*

Ainda no dia 18/06/2018, um dos representantes lamentou: *não ter alguém que tivesse autonomia e segurança em nos dar respostas. Alguém com conhecimento e propriedade, que estivesse realmente por dentro de todo o processo.* Ao se referir aos esclarecimentos afirmou: *não sei se ela (formadora) disse que a BNCC estava acima da Constituição ou LDB, mas creio que tem algo a ver com o poder que a Base como norma possui. Como seria bom, se todas as nossas dúvidas fossem esclarecidas a cada Encontro Formativo. Porém, o que sabemos é que a coisa está complicada e desencontrada (essa é a sensação que tenho). Muitas informações que não conversam, muitos podes e não podes. Muitas revisões e dicas... tudo muito confuso. É preciso que saibamos de algumas regras básicas, de respostas óbvias e de questões resolvidas para que possamos dar continuidade ao trabalho. Mas precisamos nos encontrar primeiro. Isso é fato!*

No mesmo dia, um representante escreve: *as sutilezas da língua em todas as etapas, isto não quer dizer em todos os anos/séries. Deste modo, podemos elaborar currículos com propostas para todos os anos/series, mas não há garantia de que o componente estará presente na integralidade de cada etapa.*

No mesmo dia, um dos representantes perguntou: *no material de vocês, vocês fizeram problematização sobre os objetos de conhecimentos?* Um outro respondeu: *não, o tempo tem sido muito curto, estou fazendo o que posso!*

Prevalecem várias dúvidas e a certeza que os representantes terão muito trabalho para elaborar um currículo sem saber se ele pode seguir a lei ou ela não será garantida, um dos representantes informa: *A lei não é feita para criar ambiguidades ou se sujeitar a sutilezas, justo pelo contrário. Se assim fosse, essa ambiguidade criaria igual indecisão em relação ao ensino de matemática, português e outros componentes. Mas concordo que não é garantia de nada, o que garante é a lei.*

Encontros de Formação e Webconferência

Acerca da webconferência, uma pergunta dirigida à formadora Maria Helena no dia 17/07/2018: *Por que manter as linguagens artísticas como Unidades Temáticas? Não há como criar um documento para sanar equívoco?* Outra Pergunta: *Por que não tem os comentários das habilidades do 6º ao 9º na página da BNCC? Foi acrescentado que as perguntas não respondidas na web serão encaminhadas para os coordenadores Estaduais e de Etapa.*

No dia seguinte, em 18/07/2018 um representante postou uma mensagem sobre a webconferência: *das coisas ditas ontem, a que mais me deixou confuso foi a explicação sobre teatralidade da vida cotidiana. Ela explicou como teatralidade toda situação e que uma pessoa se relaciona com a outra... como assim? Essa definição apresenta uma crise entre realidade e ficção. Fui rever para tentar entender e cada vez mais não consigo acompanhar a lógica. Alguém?* Outro representante manifesta: *eu também achei estranho. Como não sou da área fiquei tentando entender. Pelo que tenho lido Teatro existem, me parece, vários outros elementos do espetáculo como o personagem, o texto, o local da cena, iluminação e sonoplastia me parece que todos promovem essa interação do sujeito como mundo e vice-versa, do sujeito consigo e com outros.*

Continuando no mesmo dia, em 18/07/2018, sobre a formação via webconferência surgiram dúvidas acerca do exemplo que a formadora havia citado sobre a teatralidade do cotidiano. Depois da discussão alguém escreveu uma mensagem com o seguinte desabafo: *como eu gostaria de ter formação em teatro, o tempo correndo e a gente se batendo prá escrever e como somos professores sempre vemos nossos colegas professores e também os*

alunos e sentimos um peso enorme por não ter formação sobre essas linguagens. Eu sinto muito por essas formações generalizadas. Devia ser em cada linguagem.

Outro representante entra no debate ainda no mesmo dia: *entendi que a teatralidade da rua se refere nos seus exemplos do cotidiano. O exemplo da professora Maria Helena foi também esse. O que querem é isso ou não?*

A discussão sobre a teatralidade continua com a interferência de outro representante: *O Teatro, assim como a Arte em geral, é um espaço de representação. Teatralidade no cotidiano, entendo como as situações em que lidamos com aspectos da representação da vida, por exemplo, uma missa, em que a organização dos momentos, das imagens que compõem a cena, o texto, tudo é ação do cotidiano, mas que trata, representa uma narrativa do passado. Mas os exemplos citados são ações da vida, desprovida de representação.*

Dias depois, um representante informa: *peessoal! Estou assistindo a Webconferência da Educação Física e vejo que tem uma mediadora/redatora (representante estadual) que levanta questões feitas pelos redatores dos Estados. Quem vai ser o mediador da nossa Web do dia primeiro? Seria o momento ideal para elaborarmos uma lauda que represente nossas reflexões atuais sobre a construção destes nossos documentos curriculares. Juntos teremos respaldos... elaborar uma carta de uma lauda... relatei essas questões a FAEB pedindo que elabore uma carta ao MEC que se respalde na LDB e justifique estas questões. Foram colocadas aqui essas questões com propriedade e clareza. Agora há necessidade de organizarmos esses dados, sistematizar e enviar ao MEC.*

Alguns dias antes da webconferência foi acordado com um dos representantes a participação juntamente com a formadora, para esclarecer as dúvidas sobre a construção do currículo. No dia da webconferência, 01/08/2018, os representantes enviaram mensagens em tempo real na transmissão: *tá acontecendo... perdi a primeira pergunta, pouca gente assistindo, apenas oito, trabalho até às 17:30m, aqui na escola não tem como ver. Estou assistindo, mas não consigo entrar no bate papo. Um representante socorre: coloca na opção chat em direto. Você precisa fazer login no Gmail para poder participar do chat, passe o cursor ao lado direito do vídeo, você pode ter ocultado o chat. Volta a representante: surge uma mensagem, muito confusa a conferencia. Outro representante responde: também achei, para quem não conseguiu assistir, fica gravado!!! Eu particularmente, não consegui visualizar as respostas, acho que deixou um pouco a desejar, as respostas ficaram bastante confusas, repare: cópias!!! Cópias???* Outro representante entra na conversa: *Que estranho.* Outro responde: *Mas tudo bem!! Assisti!! Obrigada!!* Outro representante informa: *Enfim, foi bem confusa a exposição.*

Um representante elogia a disponibilidade do representante que auxiliou na webconferência: *As contribuições do nosso representante foram boas a título de esclarecimento. Outro reclama: achei que ela fosse responder minhas questões, por exemplo: criar, ler, são práticas que me parecem estar articuladas com as formas artísticas criar intuitivamente, ler por meio do desenvolvimento da percepção sensível. É o que está escrito na Base, mas ela não fala... como, ela bem coloca se conectam, no entanto ela disse que podem ser trabalhados aleatoriamente, eu acho que não.*

No dia seguinte, um dos representantes agradeceu a disponibilidade do mediador no grupo na conferência com diversos comentários, dentre os quais: *Meus parabéns!!! Estou assistindo a Web hoje, você foi resistente e ético com a nossa disciplina, E soube fazer com muito diplomacia. Porém as respostas da formadora são escorregadias demais. Tenho a impressão que ela nunca atuou em sala de aula, parece muito distante da realidade. Usa exemplos parecido e quase não traz nada de novo... Agora vemos que os livros didáticos já estão editados, me parece que na verdade não querem que conheçamos a BNCC de verdade. Aff... tá difícil esse processo.* O representante que mediou a webconferência diz: *Gratidão, mais uma vez! Fiquei muito inseguro e indeciso em aceitar mediação, pois fiquei com medo de pensarem que eu estava a serviço do MEC... Daí pensei assim: vou aceitar e procurar ser o mais verdadeiro com minhas crenças arte/educativas, assim tentei me posicionar. Depois que terminou a Web, eu conversei muito com uma pessoa da equipe do MEC, disse que existe pontos na arte/educação que o MEC precisa ouvir e considerar, e não empurrar para debaixo do tapete... Esta conferência foi mais confusa que a primeira. Eles sentem o peso do nosso grupo. Feliz estarmos juntos nessa. Mais uma vez ficou claro que um só especialista não dá conta de dá exemplos de área que não dominam. Vocês observaram que ela tentou dá um exemplo do teatro e imediatamente passou para um exemplo do lugar que era cômodo para ela.*

Um representante apresentou uma sugestão: *a formação oferecida poderia ser ministrada por linguagens. Eu sou formada em Música. Deveria discutir a Base de Música e não de uma linguagem que não entendo. Como as coisas se apresentam demasiadamente fragmentadas fica difícil entender os anos finais da Música. A meu ver ela repetiu o que disse anteriormente. E acabamos não avançando. É minha opinião apenas. O conteúdo está bagunçado.* Outro representante complementou: *ela não foi muito feliz nos seus exemplos. Acho que faltou propriedade em tratar da linguagem teatral.* Outro representante reforçou: *sim, está falando no geral.*

Dia 16/08/2018, um dos representantes perguntou: *peçoal, vocês assistiram a Web de ontem?* Outro representante respondeu: *sim, não estava conectada no momento, mas vi uma hora depois.* Outro representante perguntou: *Novidades???* Respondeu as questões que colocamos na outra? Um representante assistiu e comentou: *ela falou muito sobre contextualização das realidades culturais no currículo e justificou com essa nova atitude, vamos apresentar a cultura local, que será vista pelas editoras. Só que como já foi colocada as editoras já preparam os livros... e disse que as Artes Integradas surgem no componente como um diálogo interdisciplinar entre linguagens. Pelo menos foi o que eu entendi.*

Ainda em agosto um representante informa: *Estamos bem longe de finalizar, texto introdutório ainda por fazer.* Outro representante: *estamos revendo também o nosso texto do componente. Suando os neurônios. Trabalho muito, minhas amigas e amigos. Vamos todos pedir afastamento? Hahahaha.* Outro responde: *pedimos, imploramos, mas nada!*

Um dos representantes perguntou: *Bom dia! Está certo a nossa ida para Brasília esse mês? Ainda não tivemos uma confirmação. Precisamos saber o quanto antes para nos organizarmos nas escolas.* Outro comenta: *pois é, estamos esperando o e-mail...* outro acrescenta: *pois é. Nada confirmado ainda.* Outro representante faz o seguinte comentário: *estamos funcionando em situação mais precária do que a de “estado mínimo”. BNCC acaba virando um bom motivo de distração para engendramos desmonte da pesquisa e fortalecimento do mercado “não mais oculto”, de venda dos recursos naturais do nosso país. Sob pretexto de investir na educação básica pois não possui recurso internos – estado falido – os nossos líderes engendram um desmonte à política de fomento à pesquisa (mais um tema para bradarmos indignados). Parece-nos, claramente, uma política de elitização da educação superior, cada vez mais para menos, de “estado mínimo formativo” para a educação básica. População “mal-educada”, população desinformada, população melhor manipulada. Sempre tive orgulho de ser brasileira, mas este sentimento anda bastante fragilizado.* Um representante comenta que no Encontro passado: *nossa viagem foi confirmada na véspera com trechos horríveis e horários cansativos...* outra comenta: *simmmm! Conexões desnecessárias....etc....etc.*

Um representante se mostra desconfiado ao perceber que os livros didáticos estavam circulando nas escolas para escolha dos professores e, pergunta: *Vocês tiveram acesso algum didático para vê como eles estão trazendo a Base?* Outro representante comenta: *o livro não esperou a produção dos currículos dos Estados Federados...* Outro representante entra na conversa: *Vocês viram como eles estão trazendo a estrutura, a linguagem junto do objeto, uma coluna de conteúdo, a unidade separada com uma temática. Tô aguardando para ver a outro*

editora... chegando posto para vocês. Uma das questões é que o professor vai ter o livro dizendo uma coisa e o currículo outra, a grosso modo... haja coração. Contrassenso total.

Outro representante informa sobre o livro didático: *as escolas estão realizando estudos para escolha dos livros didáticos neste momento.* Outro representante retruca: *já???* *É o que o colega falou: como vão escolher o livro antes de conhecerem o documento curricular?* Um outro representante entra na conversa: *sim. PNLD de 2018, Ensino Fundamental, anos iniciais, triênio 2019-2021.* Outro representante acrescenta: *outra coisa gente, se vamos trabalhar as particularidades de cada Estado, que livro vai dar conta dessas especificidades???*

Ainda sobre o mesmo assunto, um representante escreve uma mensagem sobre as Unidades Temáticas e os livros didáticos para o ano letivo de 2019: *pessoal, em que situação está o documento falando sobre as Linguagens e Unidades Temáticas? Disseram tanto que a BNCC não era currículo e acabaram enfiando goela abaixo... mas é uma oportunidade de se trabalhar algo além dos livros didáticos (como, aliás, sempre fizemos, não?). entendi desta forma e aí produzimos um currículo nesses moldes e fica a fala do redator x a fala do editor. Falamos uma coisa e fazemos outra? E a orientação aos professores?*

BNCC e o Ensino Médio

No dia 26/08/2018 um dos representantes que participou do Seminário Arte na Escola, realizado pelo Conselho Nacional de Educação, nos dias 22 e 23 de agosto em Brasília, compartilhou as principais ideias construídas na Área de Arte, especificamente. *No primeiro momento, os especialistas de cada área (Teatro, Artes Visuais, Dança e Música) foram convidados a revisarem a segunda versão do texto "PELA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE ARTES NO ENSINO MÉDIO". O que esse texto propõe, em linhas gerais, é retirar a Arte da área de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física), entendendo que ela é uma área de conhecimento específica. Nesse sentido, foi proposto a criação de mais um eixo formativo no Ensino Médio: o eixo Arte e suas Tecnologias. Contudo, durante o processo de revisão desse texto, surgiu uma nova demanda proposta pelo Conselheiro do CEB/CNB, prof. Ivan Siqueira da ECA-USP - que irá assumir, a partir de setembro, a Presidência da Câmara de Educação Básica (em substituição do conselheiro Cesar Callegari). Qual deveria ser o percurso formativo desse eixo? Isto é, quais habilidades específicas e competências do Teatro, da Música, da Artes Visuais e da Dança deveriam estar presentes nesse eixo? De maneira que, quando o Conselheiro Ivan Siqueira apresentar ao CNE*

a proposta de criação de mais um eixo formativo, os outros membros do Conselho possam ter um documento mais propositivo e objetivo. Segundo o representante da linguagem artística Teatro, a tarefa foi analisar as habilidades da BNCC do Ensino Fundamental, já implementadas, e pensar o que poderíamos ter no Ensino Médio.

No dia 31 de julho, um representante repassou um comunicado: Pessoal até amanhã vocês vão receber o convite para o II Encontro formativo, onde teremos agora a presença dos Estados que não estiveram na formação do 1o grupo. As datas serão dia 21 e 22 de agosto!!! Além desse convite, vamos enviar também o convite para uma formação, para todos os estados no dia 2/08 (Dia D sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio). Assim quem já estiver aqui (Brasília), e os demais se juntarão a este grupo. Nesta formação do dia 23/08, convidamos: coordenadores estaduais, articuladores de regime de colaboração e analistas de gestão.

No mesmo dia um representante escreve a mensagem: Colegas as pessoas estão fazendo analogias e mesmo que seja fake sinalizam os acontecimentos!!! É lógico que a interpretação é perfeita: dia 2 (agosto/2018) todos estados terão um encontro entre representantes da UNDIME E DAS SEEDs e foram convidados/ convocados alguns professores de cada área e estão anunciando ser uma audiência pública para consulta e para levar sugestões para fechar a BNCC. Isso se chama estratégia para validar a suposta consulta democrática, um uso dos profissionais da educação ainda que acham que não. Vocês acreditam que os que vão nesses encontros vão negar a BNCC? ENTÃO A ANPED, CNTE ETC ESTÃO NEGANDO A BNCC PUBLICAMENTE, mas nos professores e ouvi essa semana concordam de cair todas disciplinas e só ter um núcleo duro do português e matemática! Creio que quem foi da comissão de especialista da BNCC deve estar pensando o quanto foram usados e da para dizer ingênuos entregando ao capital financeiro a liberdade de expressão e a criação apenas para uma classe social a burguesa e para a sociedade da classe média e pobre as habilidades técnicas, práticas educativas(?). Volta-se a formação de mão de obra para a habilidade para o trabalho industrial! E mais o aprender a aprender esvaziando os saberes a ser ensinados voltando ao que tanto lutamos para ter a arte com área de conhecimento cultural e social. Sim os professores nesse encontro vão assumir se não combaterem e disserem não a BNCC, que tira sim as disciplinas todas do currículo da base que será a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR!!!! Triste!!! Um representante afirmou: Também pensei nisso. Nesse texto comum dentro dos nossos textos estaduais.

No dia 02/08/2018: notícias do Estado EF69LAM2: *encontros na universidade, com os professores de Artes. Um representante publica a seguinte nota sobre o Dia D: dia da farsa. Farsa montada pelo MEC e pelo CONSED – Conselho de Secretários Estaduais de Educação que convocaram para hoje, 02 de agosto de 2018, um dia D, para que as 28 mil escolas de Ensino Médio distribuídas pelo Brasil “analise, debatam e encaminhem sugestões” para o texto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – aquele que implementa a famigerada antirreforma do Ensino Médio. Porque somos contra a reforma todo mundo já sabe: ela retira direitos, fatia o currículo, privatiza a formação profissional, impõe o Ensino Médio a distância, desqualifica os profissionais da educação... por que somos contra a BNCC? Porque ela trata como secundárias (como desnecessárias) as disciplinas de Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Artes, Educação Física, Química, Biologia, Física. Dá ênfase apenas a Português e Matemática, que é para treinar para o exame PISA! Além disso, ela retorna aquela velha ideia das competências (como se isso fosse novidade), e acaba por fazendo uma lista de conteúdos obrigatórios, retirando toda a autonomia das escolas e interesses dos/das estudantes. Por essas e outras é que a gente diz: #DigaNãoaBNCC. Respeitem nossas escolas, professores e estudantes.*

Currículos estaduais e distrital

Sobre a apresentação dos currículos, em junho de 2018 um dos representantes posta a mensagem que houve o lançamento da primeira versão do currículo do seu Estado, com a presença do Ministro da Educação, Governador, Prefeito e Secretário de Educação. Percebe-se que enquanto as discussões sobre as linguagens artísticas estavam acirradas, alguns Estados já estavam apresentando o currículo para a consulta pública estadual.

Antes mesmo do 2º Encontro de Formação, no mês de julho mais dois Estados anunciaram a apresentação da primeira versão preliminar dos currículos.

Em agosto, o Estado EF69YAM17 divulga: *finalmente alcançamos um dos momentos mais importante do processo de construção do Referencial Curricular do Estado para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica. A consulta pública da proposta do Estado está aberta e ficará disponível até 14/09/18. O curto tempo e reduzida equipe para uma proposta desse vulto permitiu a elaboração de uma primeira versão, mas que necessita da contribuição de todos neste momento. As propostas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) são disponibilizados para análise e recebimento de*

contribuições dos educadores e demais interessados/as de nosso Estado. As sugestões serão analisadas pela comissão do Currículo e servirão como insumo para a consolidação de uma nova versão, sendo esse mais um passo na direção de construirmos e aprimorarmos, a várias vozes e mãos, nossa Proposta de Referencial Curricular de forma que nos represente enquanto território. A proposta foi construída a partir de competências e habilidades assinalados na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No caso específico do Ensino de Arte, o texto buscou corrigir alguns equívocos de entendimento da BNC e, fundamentado na LDB/96, buscou respeitar as especificidades, construindo currículo para cada uma das quatro linguagens, rompendo com a antiquada, antiga e impraticável polivalência entre as áreas de conhecimento artístico. Cada um dos quatro currículos, a saber Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, tem sua estrutura própria e encontra-se ainda em construção. Dentro do que foi possível desenvolver em tão pouco tempo, buscou-se preservar o espaço das aprendizagens e, por vezes, apenas sinalizar os conteúdos. Assim, espera-se e se deseja que as colaborações nesse momento, sejam capazes de sugerir as especificidades dos conteúdos, contextualizados cultural e artisticamente. Pedimos a todos a colaboração na construção e aperfeiçoamento desse referencial curricular. Atenciosamente, Equipe de Redatores do Componente Curricular Arte.

Ainda em agosto, outro Estado anunciou a versão para consulta pública: você poderá contribuir com o documento que servirá de referência para as públicas do ensino e escolas da livre iniciativa do nosso Estado.

Seguido do Estado EF69XDT20, que escreve: o documento que tem como finalidade reorientar e definir princípios e diretrizes gerais para as escolas do Estado EF69XDT20, sinalizando percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica.

Em setembro mais três Estados apresentaram a versão preliminar dos currículos para a consulta pública. Assim como em outubro e novembro vários representantes apresentaram as versões de seus Estados.

Em dezembro vários Estados comemoraram a aprovação dos currículos nos Conselhos Nacionais de Educação estaduais, como um representante postou: Estou em festa agora de manhã houve o lançamento do Documento curricular do Estado. Não poderíamos deixar de vir até aqui agradecer a vocês, tão participes que foram das discussões acerca da elaboração de um documento desse tipo, da produção de conhecimento em nossos encontros presenciais e

aqui no grupo e na generosidade dos compartilhamentos de materiais anteriormente produzidos que seguramente nos serviram de inspiração e sinalizaram caminhos.

No dia 08/12/2018, outro representante comemora: Igualmente agradecemos toda essa família de artistas, educadores, pesquisadores, pelos debates e colaborações ao longo dessa saga. Nosso documento foi aprovado. Agora é focar naquele que representa um desafio ainda maior para nós: auxiliar na construção dos currículos municipais, contextualizando a cada território e daí, considerando cada comunidade, construir o PPPS de cada escola e auxiliar o professor na articulação do PPP com seu plano de curso... e fazer isso tudo chegar no estudante, estabelecendo um diálogo que respeite a cultura infantil e juvenil... e que tenhamos a liberdade e coragem para mexer em tudo novamente, nos planos de aula, de curso, no PPP, no currículo municipal, na proposta estadual, na BNCC... de modo a nunca esquecermos um dos objetivos maiores de todo esse trabalho, garantirmos o direito às novas gerações de escolherem se tornar humanos melhores, a construírem uma sociedade melhor... e para isso, precisarão de uma escola onde liberdade de ser e o respeito às diferenças, às limitações e às possibilidades de cada um, precisam se fazer presentes no cerne de todas as ações... para nós o trabalho não termina, ele se inicia... temos 5 anos para por tudo a prova, corrigir aquilo que não foi possível fazer no tempo que tivemos... dialogar muito ainda. Mas é importante comemorar a etapa vencida. Parabéns a todos por encararem esse trabalho hercúleo, continuamos juntos.

No final do ano, em cerimônia e entrega do currículo, um representante escreve: Não foi da forma que sonhamos, mas vocês sabem o tamanho da nossa caminhada para chegar aqui. Obrigada pela colaboração de todos vocês. As trocas de experiências com vocês foram fundamentais. Muita gratidão.

Os demais Estados apresentaram no final do ano e, como mencionado em dezembro, 12 Estados já tinham seus currículos aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Enfim, no último Encontro de Formação, em dezembro/2018, foi realizada a cerimônia de encerramento dos trabalhos referente a primeira etapa da BNCC, contou com a presença do Ministro da Educação, nesse Encontro foi anunciado que doze Estados tiveram os currículos aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, os outros e o Distrito Federal estavam aguardando as aprovações.

Reflexão das discussões dos representantes no Grupo de WhatsApp

A reflexão do segundo “corpus” de análise de conteúdo, referente às discussões dos representantes por meio do grupo de WhatsApp, consiste nas interpretações das falas sobre a (re)elaboração do currículo de seus Estados e a Base Nacional Comum Curricular.

O primeiro tema, Competências e Habilidades para o componente curricular Arte foi abordado intensamente em vários dias. As dúvidas apresentadas pelos representantes são pertinentes, ou seja, como transpor a mesma lógica de competências e habilidades gestadas na concepção de gerência de recursos humanos no mundo trabalho para o campo da Arte? Como estabelecer padrões de qualidade numa expressão estética? Isso não seria uma redução da Arte a um treinamento?

Cabe aqui lembrar o alerta feito por Ramos (2001) de que os argumentos que sustentaram os documentos educacionais elaborados pelo MEC, para formações por meio de competências e habilidades *diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por um outro viés, de se contestar o que parece instituído e único de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivas, mas que apontem no sentido da construção de projetos socio-coletivos emancipadores* (RAMOS, 2001, p. 131).

A incerteza e a indefinição que permearam as discussões do tema no grupo, evidenciou um cenário de fragmentação teórica sobre o ensino de Arte que torna os professores incapazes de sustentar uma prática pedagógica, seja ela liberal ou conservadora. Aqui torna-se esclarecedor o que afirma Bauman (2001) sobre a sociedade líquida circundada por uma cultura do agora que promove o culto à novidade, à contingência aleatória, ao consumo incansável e insaciável. Nesse contexto, segundo o autor, os discursos fragmentados ameaçam e se tornam hegemônicos, criando narrativas desordenadas, distribuídas a uma velocidade cada vez maior, tendo consequências imediatas nas maneiras como nos relacionamos com os conhecimentos, o trabalho e o estilo de vida.

O segundo ponto de discussão se referia a uma possível substituição do nome das linguagens artísticas para o termo unidades temáticas. A discussão do tema durou todo o processo de (re)elaboração do currículo do mês de junho a outubro de 2018. A questão era que o MEC retirasse da BNCC o termo unidades temáticas e retomasse o nome de linguagens artísticas, afastando, por vez, o fantasma da polivalência.

Foi possível perceber que existe uma concordância da necessidade de uma Base que possa garantir uma educação igualitária e de qualidade, no entanto, a dúvida é saber qual o

entendimento que está sendo dado à “qualidade na educação” pelas políticas públicas do país. Há um clima de incerteza em relação a todo o trabalho que está sendo feito. As discussões sobre a legislação, os representantes procuraram saber até que ponto ia o poder da BNCC, as dúvidas eram comuns: ela é irreversível? É um instrumento normativo maior que a LDB e que a própria constituição? Lançando mão da Constituição, da LDB 9394/96 e da Lei nº 13.278/2016, os representantes tentaram se encontrar no emaranhado de contradições que permeiam o texto da BNCC. Nessas trocas de mensagens, muitos dos representantes assumiram que usariam o termo Unidades Temática para se referir apenas a Artes Integradas e Linguagens Artísticas para citar a Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em seus currículos.

O terreno para (re)elaboração do currículo de Arte era tão movediço que os representantes estaduais e distritais sabiam que alguns termos poderiam modificar toda a concepção do currículo do componente curricular Arte, como a introdução de uma unidade temática Artes Integradas, visto por uns como interdisciplinar e por outros como polivalência das linguagens artísticas. Eles sabiam também, que o trabalho docente tende a ser cada vez mais controlado e padronizado por avaliações nacionais, e a prática docente cada vez mais desvalorizada. Para os representantes, o problema não é a BNCC, mas esta versão homologada, pela simplificação dos conceitos e ausência de fundamentação epistemológica, histórica e pedagógica.

A impressão dos representantes foi que a versão homologada da BNCC (2017) é um retrocesso, já que na segunda versão (2016) a Arte foi apresentada com objetivos de aprendizagens, respeitando as especificidades das linguagens artísticas, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Agora apontam-se para competências gerais e específicas da Linguagem e de Arte. É como se o componente curricular Arte estivesse parado no tempo, na década de 1990, quando foram elaborados os PCNs.

Em relação à obrigatoriedade do componente curricular Arte no currículo nacional, a discussão foi longa, durou vários dias. O que pode ser observado nas entrelinhas da discussão foi o medo do ensino de Arte ser extintas do currículo como componente obrigatório, como ocorreu no currículo do Ensino Médio. Mesmo sabendo que foi aprovada por Lei a obrigatoriedade da Arte e suas linguagens artísticas na educação básica e que a BNCC não pode desrespeitar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os representantes sabem da diferença entre o que é determinado e o que é realizável, identificados no domínio sobre o ensino de Arte: *por meio do trabalho dos arte-educadores nas escolas, nas diversas modalidades de ensino, constrói-se a consciência social, histórica, afetiva e artística que*

contribuem para a efetivação do Plano Nacional de Cultura, previsto na Constituição e que, por sua vez, envolvem a “valorização do patrimônio cultural brasileiro”, a “produção, promoção e difusão de bens culturais”, a “democratização do acesso aos bens de cultura” e a “valorização da diversidade étnica e regional”.

Nos percursos dos Encontros de Formação em Brasília e da webconferência foram marcadas por angústia, ansiedade, inquietação e preocupação dos trabalhos da (re)elaboração do currículo de Arte, muitas dúvidas e reclamações emergiram. Por exemplo, os representantes perceberam que a equipe de formadoras estava tão perdida quanto eles, as respostas das formadoras sobre as dúvidas eram evasivas, não dando segurança aos educadores. Era perceptível a incongruência entre o tamanho da tarefa e o tempo disponível para executá-la.

Nos dias destinados à webconferência parecia que as dúvidas aumentavam, muitas vezes os exemplos citados pelas formadoras eram de uma linguagem e não contemplava o entendimento das demais linguagens. Além disso, foi possível observar que a ausência de referenciais teóricos não permitia o entendimento e aprofundamentos dos temas tratados pelos representantes estaduais e distrital.

Durante a webconferência os representantes procuravam elucidar algumas das questões que permearam as discussões do Grupo. Logo na primeira webconferência, ocorrida no dia 17/07/2018, a pergunta que não queria calar era em relação às linguagens artísticas tratadas como unidades temáticas. Pela resposta da formadora, as nomenclaturas da Base não podem ser modificadas. Resposta que retorna à outra pergunta: é a BNCC uma forma de parâmetro ou uma norma, com poder de lei?

Muitas dúvidas e poucos esclarecimentos agravaram-se diante do fato de que vários representantes não podiam participar por falta de acesso à internet na escola ou por não ter tempo diante de múltiplas tarefas, além da dificuldade de acesso para participar do chat. Os comentários eram os seguintes: *deixou um pouco a desejar, as respostas ficaram bastante confusas a exposição.*

Em uma webconferência, foi muito elogiada a mediação de um dos representantes para auxiliar nas dúvidas. No final da discussão outras interrogações: *como será feita a abordagem da cultura local pelas editoras visto que a edição dos livros didáticos já se encontra em andamento?* E para a surpresa dos representantes, os livros didáticos já estavam prontos, e já estavam sendo distribuídos nas escolas, como apontou um representante: *Vocês viram como eles estão trazendo a estrutura, a linguagem junto do objeto, uma coluna de conteúdo, a unidade separada como uma temática. Tô aguardando para ver a outra editora. ...chegando*

posto para vocês. Uma das questões é que o professor vai ter o livro dizendo uma coisa e o currículo outra, a grosso modo... haja coração. Contrassenso total.

Nas mensagens observadas no WhatsApp, as primeiras versões dos currículos começaram a ser anunciadas. No dia 18/06/2018, ainda não haviam sido realizados todos os Encontros de Formação, seis Estados anunciaram o lançamento da versão do currículo, outros estados anunciaram o lançamento no decorrer dos Encontros de Formação. Antes de serem aprovados pelos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação, os currículos passaram cerca de 30 dias na plataforma on-line: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/> (no link contava a sigla de cada Estado e Distrito Federal, separadamente) para as contribuições da comunidade local. Alguns Estados tiveram que prorrogar o prazo, pois não haviam recebido contribuições.

Difícil acreditar que em alguns Encontros, muitas dúvidas, pouco tempo, sem dispensa dos afazeres docente e técnicos, os representantes puderam elaborar um currículo. Cabe lembrar a mensagem postada no Grupo por um representante no dia 28/12/2018: *Não foi da forma que sonhamos, mas vocês sabem o tamanho da nossa caminhada para chegar aqui. Obrigada pela Colaboração de todos vocês. As trocas de experiencias com vocês foram fundamentais. Muita gratidão.*

Durante todo o processo de discussão da (re)elaboração do currículo ocorreu uma cooperação entre os membros do grupo: troca de material, informações, dúvidas esclarecidas. Com também, informações sobre Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio foram intensamente criticadas pelos representantes, as duas principais questões fundamentais foram a não obrigatoriedade do componente Curricular Arte e a eleição de apenas duas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática serem obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio.

Mensagens com informações diversas foram além do tema da pesquisa, foram desde comentários sobre os encontros e webconferência até críticas à situação política do país. Lembrando que naquele ano, o Brasil estava em processo eleitoral extremamente polarizado, de um lado, Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL) e do outro Fernando Haddad, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

O atraso na bolsa Pro-BNCC⁷⁹ era um ponto de troca de mensagens frequentes. Ninguém tinha informação quanto aos depósitos da bolsa, para saber sobre os representantes

⁷⁹ Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro-BNCC) lançado pelo MEC em 2018, para auxiliar os Estados, Municípios e Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos. Foram disponibilizadas cerca de 1.457 bolsas de formação de multiplicadores da BNCC. Desse total, 809 para os representantes do Estados e Distrito Federal da Educação Infantil e Ensino Fundamental e 648 para os representantes do Ensino Médio. Estes multiplicadores foram selecionados pela comissão Estadual de Currículo

tinham que ir constantemente ao banco para verificar se haviam depositado. Alguns viam estes atrasos constantes como um descaso com a educação e com os representantes que tinham que se deslocar do seus Estados para participar dos Encontros de Formação da BNCC. Os atrasos, a falta de comunicação sobre a permanência ou não das bolsas foram assuntos tratados durante todo o trabalho de (re)elaboração do currículo.

As informações sobre as viagens para participar dos Encontros de Formação realizados em Brasília eram comunicadas pelo MEC de última hora e ficava difícil para os representantes se organizarem. Muitas reclamações sobre os horários, conexões dos voos e longas esperas nos aeroportos. A qualidade dos hotéis e a desorganização dos Encontros eram narrados de forma de crítica: *estão se superando em desorganização ... perdendo em habilidades e competências*. A crítica tem um fundo de verdade visto que no final do II Encontro vários representantes voltaram para os seus Estados com desconforto estomacal, possivelmente efeito de algum alimento servido durante o Encontro.

Acreditamos que eles vão sempre lembrar um do outro como muito carinho das trocas de mensagens, das sugestões do melhor caminho a seguir na construção do currículo, das dúvidas esclarecidas e também das mensagens de apoio, embora saibam que dificilmente vão se rever.

Questionário

O último instrumento metodológico, o questionário teve o objetivo de apreender a visão dos professores e técnicos em relação a implementação da BNCC e o ensino de Arte. O questionário, contendo 25 (vinte e cinco) questões fechadas, foi disponibilizado na *WEB* por meio do *Google Form*, destinado ao Grupo dos 54 representantes dos Estados e Distrito Federal.

Os dois primeiros blocos referem-se à formação acadêmica e à formação profissional dos respondentes e consistiu de sete questões fechadas e duas abertas. O bloco III investiga o ensino da Arte e a BNCC a partir de doze questões fechadas e uma aberta, enquanto o último bloco trata da implementação da BNCC Arte e foi composto de seis questões.

A primeira questão objetivou identificar o perfil acadêmico do representante responsável pela (re) elaboração do currículo de Arte nos Estados e Distrito Federal.

entre os professores e técnicos da rede que participaram dos Encontros de Formação oferecidos pelo MEC em Brasília, sobre como elaborar e a implementação do currículo, como revisar projeto e como formar os professores. Disponível em <http://portal.mec.gov/component/content/article?id=74831>. Acesso em Set./2019.

Qual a sua formação?

No resultado acerca da formação dos trinta e oito representantes que responderam o questionário, foi possível observar que todos possuem o ensino superior, sendo a maioria (82%) de licenciatura e (18%) de bacharelado. Não foi identificada a existência de representante de Arte apenas com o Ensino Médio. Os dados estão em conformidade ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que determina que a formação de docentes para atuar na educação básica *far-se-á em nível superior*, e que serão admitidos, na educação básica, somente docentes habilitados em nível superior ou capacitados por treinamento em serviço.

A primeira questão se bifurcou em outra pergunta, que tinha o objetivo de identificar a área do conhecimento do representante.

Qual a área de conhecimento da sua formação superior?

Dos trinta e oito representantes que responderam ao questionário, vinte e três (60%) tem formação superior (graduação) na área do conhecimento Arte, quatro (11%) em Letras, dois (5%) em Geografia e Direito, um (3%) em de Sociologia, Filosofia e Administração cada um. Quatro não responderam à questão referente a (11%).

O resultado apontou que a maioria dos representantes designados pelos Estados para participarem dos Encontros de Formação da BNCC tem graduação na área de conhecimento Arte (61%), outras áreas do conhecimento e gestores/técnicos representam, portanto, 39%. Além disso, metade dos respondentes tem pós-graduação em arte, caracterizando que a maioria dos respondentes tem formação em Arte.

Quando se relaciona a área de formação dos respondentes segundo sua área de atuação, observa-se no grupo dos professores de Arte uma formação na área mais consistente do que entre os gestores/técnicos e professores de outras áreas. Dentre os professores de Arte que têm graduação em arte, 52% tem graduação e pós-graduação em arte, enquanto, dentre os gestores/técnicos 50% tem formação na área de Arte e 43% tem graduação em outras áreas.

A questão seguinte refere-se à continuidade da formação acadêmica:

2. Você possui curso de Pós-Graduação?

Como parte da mesma questão procurou-se saber se a área do conhecimento da pós-graduação correspondia à mesma formação da graduação: Qual a área de conhecimento da sua Pós-Graduação?

Os dados dos trinta e oito respondentes revelam que 47,7% dos representantes estaduais e distritais possuem curso de especialização, 31,6% tem mestrado, 13,2% ficaram na graduação e 7,9% chegaram ao doutorado.

Constata-se uma preocupação na formação continuada, isso pode ser associado a um histórico da área Arte, primeiramente identificando-se uma formação incipiente e, muitas vezes equivocada na formação dos professores, e depois com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que possibilitou uma melhor configuração dos professores de Arte.

Esses dados demonstram, ainda, que uma parte dos 26 Estados mais o Distrito Federal selecionaram professores de Arte para representar o componente curricular Arte nos Encontros de Formação da BNCC e, a outra parte, é composta de professores de outras áreas do conhecimento e gestores/técnicos das secretarias estaduais de educação.

Outra realidade sobre o ensino de Arte foi apontada por Pimenta (1999), que identifica uma distância entre o processo de formação dos professores e a realidade encontrada nas escolas, demonstrando o descompasso existente entre a teoria estudada na universidade e a prática desenvolvida no ambiente profissional, evidenciando o distanciamento entre a formação e o trabalho, demonstrando que a formação dos professores de Arte deve ser repensada.

Guimarães (2013) sugere para a formação dos professores de Arte a “Pedagogia dos Parangolés”, termo criado por Silva (2010) que inspirado nos Parangolés do artista Hélio Oiticica, cria o termo para definir uma pedagogia da interatividade que entrelaça o inventar que abrange o descobrir e o experimentar: *inventar diálogo com o inquietar, com o investigar com o pensar e com o agir* (GUIMARÃES, 2013, p. 21).

Para Silva (2010), a sala de aula e a interatividade se apresentam como ambiente aberto à exploração e ao diálogo, exigindo um paradigma educacional baseado na participação, cocriação, coautoria e a complementação dos agentes (alunos e professores) envolvidos na construção do conhecimento. Nesse ambiente, o professor propõe o conhecimento aos alunos, como artistas propõem sua obra ao público.

O Segundo bloco de questões visou identificar se a área de atuação estava em consonância com a formação profissional, questão 3.

Gráfico 2 - Qual a sua área de atuação neste momento?

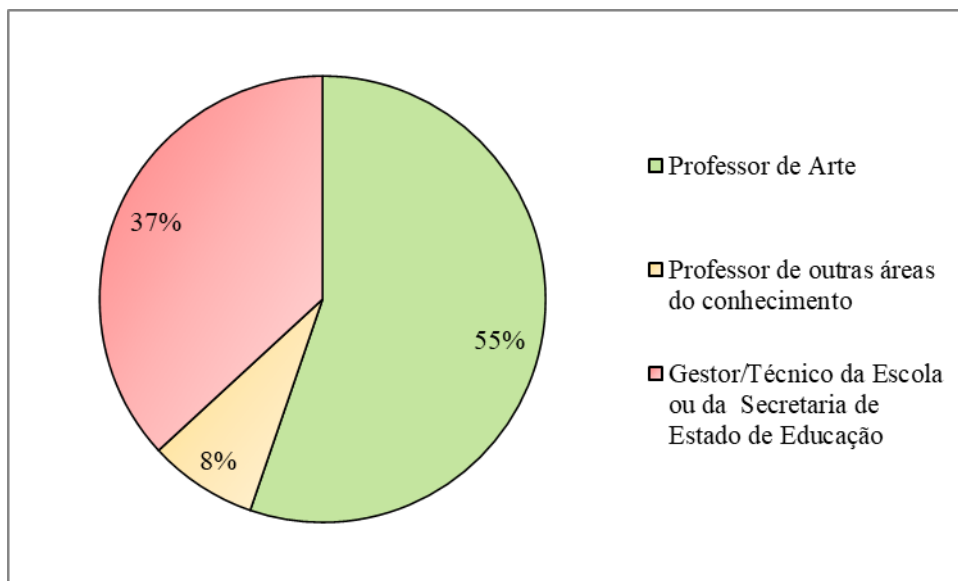


Gráfico 2 – Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

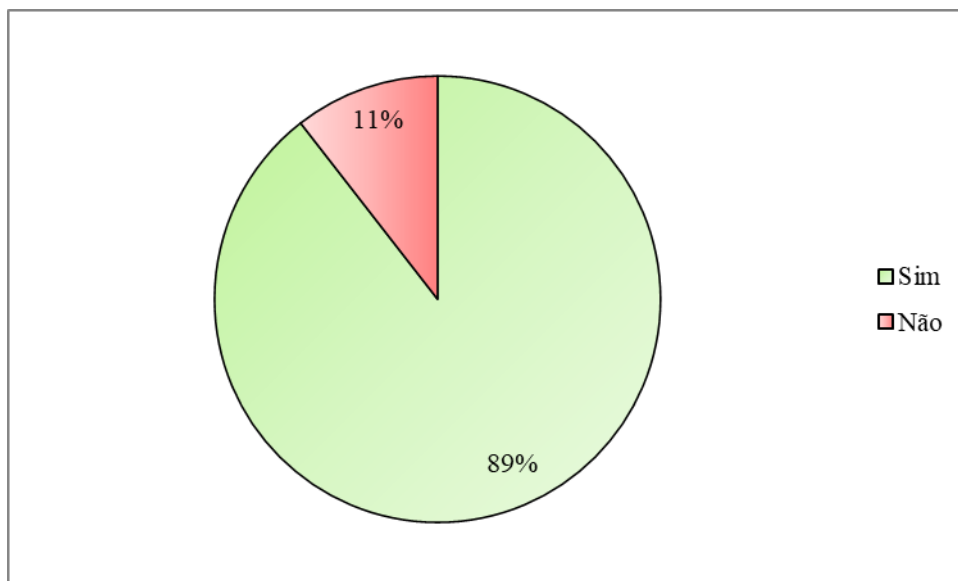
Dos trinta e oito respondentes, pouco mais da metade (55%) foi constituída de professores de Arte, seguido por 37% de Gestor/técnico da escola ou Secretaria de Estado de Educação, 8% de professores de outras áreas de conhecimento.

Quando essa questão foi elaborada, esperava-se identificar um problema recorrente que parece ser comum nas escolas brasileiras, nas quais professores de diferentes licenciaturas, complementam a carga horária no componente curricular Arte sem terem formação, como demonstra o estudo de Oppitz (2017) nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Segundo a autora, nos últimos dois anos, ocorreu o fechamento de turmas e turnos nas 2.575 escolas do Estado, cuja situação foi agravada pela redução do quadro funcional e pelo descaso do poder público em relação ao ensino público, especialmente ao ensino de Arte que foi mantida como conteúdo no Ensino Fundamental e Médio de modo superficial e não estrutural.

A questão seguinte tinha o objetivo de saber sobre a área de atuação profissional dos representantes: Você atua ou atuou em sala de aula como professor de Arte?

Essa questão número 4, se referiu aos problemas de sala de aula, professores de outras áreas de conhecimento e técnicos atuando em sala de aula de Arte.

Gráfico 3 - Você atua ou atuou em sala de aula como professor de Arte?



Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

Dentre os trinta e oito respondentes, quase 90% informou que atua ou já atuou em sala de aula de Arte. Esse percentual é maior que o daqueles que se declararam professores de Arte, indicando uma forte participação de técnicos/gestores e professores de outras áreas na sala de aula como professores de Arte.

Sabe-se da carência de professores habilitados para a função docente em Arte, considerando a incipiente e muitas vezes equivocada formação de educadores. Isso pode ser identificado nos dados do Censo Escolar 2018, que indica a existência de 2.582.259 professores no Brasil, desses 588.009 estão na sala de aula de Arte. Entretanto apenas 46.725 têm formação específica em Arte e 295.696 são pedagogos, professores com atividade no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Assim, 58% dos professores em sala de aula de Arte são pedagogos e professores com formação específica em Arte. Restam nessa conta 245.588 professores, que representam 42% dos professores em sala de aula de Arte, dos quais 139.723 têm formação superior em outras áreas do conhecimento e 105.865 profissionais sem formação superior atuando em sala de aula.

Possivelmente os dados apresentados pelo Censo Escolar/2018 sejam uma macrovisão e reflexo do que ocorreu após a promulgação da Lei 5692/71, na qual o componente curricular Arte passou a compor o currículo obrigatório das escolas do ensino fundamental. Para suprir a demanda por profissionais qualificados, foram criados a partir de 1973, os cursos de Licenciatura em Educação Artística. A urgência favoreceu uma formação frágil, em virtude do curto tempo de duração (dois anos). Como demonstra Rodrigues (2013), *não havendo tempo*

para o estudo do desenvolvimento cognitivo, artístico, psicológico das crianças, a formação dos professores ficava limitada, em sua maioria, ao contato de técnicas de expressão nas diversas linguagens (RODRIGUES, 2013, p.7).

Segundo Rodrigues (2013), às práticas pedagógicas das Artes Plásticas se estruturavam em atividades com base em cópias, no desenho de observação, no desenho geométrico, contribuindo para a criação de uma concepção preconceituosa de ensino de Arte: sem conteúdo, horário de lazer, relaxamento e folga das disciplinas difíceis.

Infere-se dos dados que os representantes reconhecem a falta de professores de Arte para atuar em um componente curricular obrigatório e como área de conhecimento dentro do currículo escolar dos Estados e Municípios, contudo espera-se que esses professores e técnicos tenham consciência da importância do ensino de Arte na formação dos estudantes.

No entanto, sabemos também, da necessidade de formação continuada, em função das constantes reformas e programas a serem desenvolvidos, o que obriga o professor a adaptar seu trabalho em função de cada mudança apresentada, especialmente em relação às quatro linguagens artísticas que se apresentam como múltiplas manifestações ao utilizarem todos os tipos de materiais, técnicas e tecnologias requerendo novas concepções de produção, como bem nos informa Fusari e Ferraz (2001).

A questão de nº 5 procurou identificar a posição atual do representante, com foco na atuação na Educação Básica: Em qual(is) nível(is)/etapa(s) da educação ou gestão administrativa você atua?

Trinta e oito responderam à questão. Os dados revelam que a maioria atua no ensino fundamental (68%), seguido do ensino médio (58%), outros 21% ocupam cargos técnicos na gestão das secretarias de educação, uma minoria está na educação infantil (11%) e no ensino superior (8%). Esses percentuais somam mais de 100% em função da atuação em mais de um nível/etapa da educação ou gestão administrativa.

Infere-se do resultado que a maioria dos representantes que responderam ao questionário atua de alguma forma no ensino fundamental, seja como professores ou como gestores/técnicos da secretaria estadual de educação. Os dados obtidos espelham a realidade da profissão de professor no Brasil, principalmente em relação à disciplina Arte, onde os concursos são esporádicos, predominando a contratação temporária e a transitoriedade dos professores que impossibilita vínculos com a escola e a comunidade. Esse foi o tema desenvolvido por Souza et al (2017), que procurou identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores no ensino de Arte nas escolas públicas. Nessa pesquisa, os autores afirmam que os professores

reconhecem a importância do componente curricular Arte para a formação dos alunos, possibilitando a apropriação da herança cultural, ampliação do cognitivo, psicomotor e afetivo, bem como a formação para o exercício da cidadania e extensão da criatividade, no entanto, os professores reconhecem a complexidade de ensinar Arte nas escolas públicas, principalmente pela ausência de recursos materiais, indisciplina dos alunos, carga horária reduzida e desvalorização da área.

A constatação de Souza et All (2007) em relação à importância da Arte no ensino se contrapõe a outros estudos como o de Fernandez Hernandez (2000), ao afirmar que Artes ainda é considerada uma disciplina pouco útil para atender aos objetivos da educação escolar e por isso, ainda necessita sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo. O autor enfatiza que a Arte como qualquer outro conhecimento humano, pode ser ensinada e existem métodos para que isso ocorra.

Essa oposição de ideias configura indícios de que a valorização do ensino de Arte parece ser mais no campo teórico que no prático, principalmente na rede pública de ensino onde o acesso ao capital cultural⁸⁰ também é limitado. Além disso, os significados construídos ao longo da pouca história do ensino de arte exigem dos professores uma busca permanente de afirmação e justificativa da presença e função da Arte no currículo.

Com a intenção de saber a formação específica dos representantes dos Estados, a questão 6 refere-se às linguagens artísticas: Se você é professor de arte, qual linguagem artística da sua formação?

Trinta e três representantes informaram que atuam ou atuaram como professor de Arte, dos quais 23 têm sua formação de nível superior na área de Arte. Dentre esses com formação em Arte, predomina a linguagem Artes Visuais (65%), seguidos da formação nas quatro linguagens ou sem especificação da linguagem com 18%, Teatro (9%). Dança e Teatro (4%) e música (4%).

Observa-se que 18% dos representantes possuem formação em Arte, formação nas quatro Linguagens Artísticas e sem especificações da linguagem, possivelmente sejam remanescentes do curso de Educação Artística, uma formação polivalente instituída na década de 1970 para formar professores às pressas para atuarem nas escolas em atividades de educação artística.

⁸⁰ A definição de Capital Cultural é do Sociólogo francês Pierre Bourdieu que consiste no princípio de diferenciação tão poderoso como o capital econômico. É a partir dele que o sistema escolar realiza a seleção mantendo a ordem social preexistente.

Como lembra Rodrigues (2013), a educação Artística foi criada com a reforma da Lei nº 5692 de 1971, concebida como atividade e não como disciplina. Funcionava no sistema de polivalência, na qual o professor buscava contemplar ao mesmo tempo as linguagens musicais, plásticas e corporais, somado à formação precária do professor. Segundo a autora, essa criação levou a perdas significativas nas especificidades de cada linguagem.

Ainda para Rodrigues (2013), os guias curriculares da época carregavam uma dissociação entre objetivos e métodos. Os conteúdos elencados para serem desenvolvidos pelo professor podavam sua autonomia e deixavam pouco espaço para novas propostas.

Na questão 7 a intenção foi de saber o tempo de atuação do representante no Ensino Fundamental.

Os representantes demonstraram longa experiência no Ensino Fundamental, com 58% deles atuando nessa etapa da educação básica há mais de 10 anos e 21% atuando entre 6 e 10 anos. Apesar disso, 5% deles são gestores das secretarias de educação e nunca atuaram no EF.

O terceiro bloco de questões se refere à BNCC, Ensino de Arte e Ensino Fundamental. As questões 8 e 9, buscaram verificar o nível de participação dos representantes nas discussões da primeira versão (consulta pública), e da segunda versão (seminários estaduais e distrital) acerca da BNCC. Percebe-se que apenas 14 representantes (38% dos respondentes) participaram das duas discussões. Pouco mais da metade participou da consulta pública (54%), enquanto (43%) participou dos seminários. Isso significa que menos da metade dos representantes que tinham participado dos eventos de formação da BNCC participaram, também, das discussões dos seminários estaduais.

Essa constatação é preocupante, pois revela que quase metade dos representantes que estão imbuídos da (re) elaboração curriculares de seus Estados e Municípios, não acompanharam o processo de elaboração da Base, discussão na qual todos os professores, técnicos e gestores educacionais, e mesmo a sociedade civil deveriam participar.

Bittencourt (2017) em sua análise sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, observa que foi permeada por silenciamentos, conflitos e contradições, como exemplo, a primeira (consulta pública) que contemplou todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e que atendeu às quatro áreas (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática), definidas por eixos estruturantes para cada uma das áreas com a intenção de servir como elementos integradores entre elas.

A autora observou dois aspectos: o ocultamento de pressupostos pedagógicos e a ausência de indicações bibliográficas que justificassem a definição curricular a partir dos objetivos de aprendizagens e a forma como eles foram anunciados à integração curricular, e aos conteúdos curriculares que se mostram segmentados em uma etapa da escolarização, inviabilizando os argumentos anteriores da integração curricular.

Entre a consulta pública iniciada em setembro de 2015 e a apresentação da segunda versão em abril de 2016, houve um período de sete meses de debates e reelaboração. Em sua análise, Bittencourt (2017) identifica o surgimento de outra proposta, permeada por uma multiplicidade de vozes que argumentaram a favor de seus princípios e que exigiram a consideração de conquistas previstas em regulamentações curriculares anteriores.

A segunda versão foi discutida nos Seminários Estaduais e Distrital nos 26 Estados e Distrito Federal. Bittencourt (2017) identificou uma organização dos princípios formativos e dos direitos de aprendizagem, demonstrando que foram feitas diversas concessões, ajustes e negociações entre o princípio educativo proposto inicialmente e os pressupostos educativos e curriculares debatidos com os sujeitos participantes.

A terceira versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017, difere bastante das versões anteriores, e se apresentou de forma sucinta e descritiva. O destaque foi a inserção de três diferentes competências, mudanças de linguagem, objetivos de aprendizagem para habilidades, que segundo Bittencourt (2017), *numa perspectiva curricular bastante pragmática, na qual tudo é estudado (objetos de conhecimento) deve ser apresentado como resultado por meio de uma ação (habilidades)* (BITTENCOURT, 2017, p. 566).

Nessa perspectiva foi elaborada a questão 10: Na sua visão, a implementação do novo currículo (BNCC) com base em competências e habilidades, contempla a necessidade de aprendizagem dos alunos?

Das trinta e seis respostas, a maioria (72%) acredita que a implementação dos currículos com base em competências e habilidades proposta na BNCC contempla a necessidade de aprendizagem dos estudantes.

Conforme visto no decorrer da pesquisa, o texto final da BNCC foi produzido em contexto político agitado: impeachment da Presidente da República, mudanças nas legislações relacionadas à educação, trabalho e previdência social, pressão do movimento “Escola sem Partido”, o afastamento de especialistas do processo de elaboração da BNCC, pressões de setores do governo Temer para mudança do Ensino Médio legitimada pelo Congresso Nacional e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Certamente esse ambiente complexo não permitiu o amadurecimento da questão acerca das inserções das competências e habilidades tal como colocadas na terceira versão da BNCC sem estarem presentes nas versões anteriores. A análise feita por Marsiglia et al (2017) afirma que a BNCC ao enfatizar as competências, as habilidades, os procedimentos e a formação de atitudes, e não destacar os conteúdos curriculares (previstos nas duas primeiras versões), o trabalho educativo e o ensino, apontando para uma adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho, e a testes padronizados dos sistemas de avaliações institucionais brasileiro. Segundo os autores, esses são instrumentos de implantação de uma gestão de resultados com a responsabilização da ponta do sistema (redes municipais de ensino, escolas e professores) pelo desempenho dos estudantes, tirando a obrigação do Estado e estimulando parcerias com os agentes privados, bem como a transferência de redes inteiras para a gestão das Organizações Sociais (OS).

Outro trabalho que realizou uma leitura crítica da BNCC foi o de Mozena e Ostermann (2016), que veem na proposta da BNCC uma metodologia de ensino já desgastada nas escolas, que promove a formalização de um ensino focado em repasse de conteúdos, apostilas, avaliações e rankings. Um ensino mecânico voltado para os exames nacionais, com conteúdos previamente definidos e inflexíveis. Para as autoras, os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, padronizam o ensino de conteúdos considerados essenciais, o que possivelmente afetará uma alteração e redução nos conteúdos dos cursos de licenciatura, empobrecendo a formação inicial teórica e generalista do professor, impedindo o acesso a um conhecimento científico e metodologias mais diversificados.

A questão nº 11 procurou extrair a opinião dos representantes acerca do tratamento das linguagens artísticas como unidades temáticas.

A apresentação do componente curricular Arte em Unidades Temáticas, na sua opinião contempla as linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música)?

Apesar das unidades temáticas terem sido um tema recorrente de discussão e pouca compreensão nos debates do grupo, 70% dos representantes concordaram que elas contemplam todas as linguagens artísticas, enquanto 30% não acreditam que as linguagens sejam contempladas.

Cabe ressaltar que a introdução das unidades temáticas foi tema de discussão e pouca compreensão nos debates do grupo de representantes.

Posteriormente surgem críticas como a de Pimentel e Magalhães (2018), ao alegarem que integrar conhecimento é o mesmo que imbricar, isto só é possível se cada um dos campos

do saber envolvidos possuam o mesmo valor. Além disso, as autoras alertam sobre a imposição de políticas educacionais, sem a devida discussão, venha causar prejuízos ao ensino/aprendizagem em Arte.

A Federação dos Arte-Educadores, ao criticar a 3ª versão da BNCC, afirma que ao considerar:

cada uma das quatro linguagens artística do componente curricular - artes visuais, dança, música e teatro – constitui uma unidade temática, o documento oficializa a polivalência ao evidenciar que todos os professores de arte, independentemente da linguagem de sua formação inicial, estarão obrigados a trabalhar com cada unidade temática e não apenas a sua em diálogo com as demais (FAEB, 2017, p.2).

Além das 4 linguagens artísticas inseridas como unidades temáticas, a BNCC introduziu uma quinta unidade temática denominada Artes Integradas. Essa introdução favoreceu a existência do professor polivalente em contradição ao professor habilitado em uma das quatro linguagens, previsto na Lei nº 13.278/16 que estabelece a obrigatoriedade das 4 linguagens como também, de professores habilitados para cada linguagem.

A permanência da polivalência no ensino de Arte e a introdução de uma quinta unidade temática foi tema da questão 12: Na sua visão a introdução de uma quinta unidade temática (Artes Integradas) no currículo, favorece a permanência do professor polivalente?

Trinta representantes estaduais (67%) responderam afirmativamente à questão, concordando que a unidade temática Artes Integradas favorece a permanência do professor de Arte polivalente, enquanto (33%) discordaram.

A unidade temática Artes Integradas foi criada pela BNCC como o objetivo de integrar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro às tecnologias da informação e comunicação. O que aparece como uma produção contemporânea que contempla a arte e a tecnologia, segundo Iavelberg (2018), pode ser a porta de entrada para a polivalência. Para a autora, isso é reforçado pelo fato da BNCC de Arte

ser aberta e sem definição dos conteúdos e procedimentos didáticos, podendo ocasionar a reprodução de paradigmas equivocados, visto que a criatividade do professor para inventar propostas autorais e selecionar o livro didático vai depender de sua formação teórica e prática de modo articulado, com domínio dos conteúdos do componente que ensina e dos procedimentos didáticos a eles adequados (IAVELBERG, 2018, p.81).

A questão 13 se refere à formação do professor de Arte: Sob seu ponto de vista, a formação de professores para o ensino de competências e habilidades, conforme determina a BNCC, vai facilitar o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte?

Trinta representantes responderam à questão informando que sim (81%) e 19% que não acreditam que o currículo nesse molde facilite o processo de ensino e aprendizagem.

Na BNCC, competência é a *mobilidade de conhecimentos* e habilidades como *atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana* (BNCC, 2017, p. 8). Procurando identificar os sentidos de competências e habilidade que circulam nos debates da BNCC, Macedo (2018) afirma que elas aparecem *como meta a ser atingida, como um padrão para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica* (MACEDO, 2018, p. 32), com origem nos Estados Unidos e utilizada no treinamento militar durante o período da Guerra Fria. Atualmente, elas estão respaldadas por teorias de aprendizagem que incluem a psicologia, linguística, ciências computacionais e a neurociência. Por isso, segundo a autora, na BNCC as competências são formuladas como comportamentos mais globais e desdobradas em habilidades, aquilo que se espera do aluno. No entanto, nas orientações da BNCC é frágil a definição de indicadores e balizas teóricas para a seleção dos conteúdos, tornando difícil aos professores relacioná-los às habilidades que levariam às competências.

A questão quatorze faz uma ligação entre a falta de professores habilitados em Arte nos Estados e Municípios com as unidades temáticas: Na sua percepção, a introdução das unidades temáticas pode contribuir para que outros professores de outros componentes curriculares passem a exercer o ensino de Arte?

Observou-se nessa questão uma clara divisão de percepção entre os respondentes. Enquanto 47% afirmaram que a introdução das unidades temáticas contribuirá para que professores de outras áreas de conhecimento exerçam o ensino de Arte, 53% discordam dessa afirmação.

Essa divergência nas percepções pode revelar diferenças regionais com introdução da unidade temática Artes Integradas surgindo como uma possibilidade de resolver o problema da falta de professores habilitados por um lado e a prática recorrente da complementação da carga horária de professores por outro lado.

Possivelmente, aqueles que veem a inserção das unidades temáticas como uma possibilidade de resolver a falta de professores e o complemento de carga horária seja coerente com a realidade do quadro educacional brasileiro. Muitas vezes profissionais sem formação de nível superior ocupam a função docente de Arte, isso representa a necessidade de formação básica, específica e ao mesmo tempo abrangente com conexão com outras Artes.

Em entrevista à Revista Espaço Aberto nº 166/2014, editada pela Universidade de São Paulo, a professora da Faculdade de Educação e especialista em Arte, Rosa Iavelberg assinala que a baixa nas estatísticas dos profissionais de Arte se deve à desvalorização dos professores, os quais têm que se desdobrar em três turnos para complementar sua renda: *isso significa que o país não está preocupado. Está no currículo como obrigatório, mas não está definida a carga didática. Para olharmos para a formação dos professores temos que olhar para a melhoria do salário e das suas condições de trabalho.* (IAVELBERG, 2014, p. 01).

A perspectiva de valorização dos professores com a implementação da BNCC é o tema da próxima questão, que se refere à opinião dos representantes sobre o termo mediador utilizado na BNCC: Na sua opinião, o professor como mediador da aprendizagem, conforme proposto pela BNCC, é representativo de valorização de sua prática de sala de aula?

Pimentel e Magalhães (2018) em sua análise do componente curricular Arte na BNCC, identificam alguns entraves na sua implementação. Para as autoras, por envolver quatro linguagens artísticas o componente necessita de professores com formação em distintas licenciaturas para atuar na Educação Básica e, o fato do componente curricular estar vinculado à área de Linguagens requer profundas reflexões conceituais, já que deveria ser configurada em uma área específica do conhecimento. Outra questão é a dificuldade para identificar as conexões dos conteúdos da BNCC com conteúdos necessários à formação do professor de Arte, além disso, na BNCC não há definição da carga horária mínima e objetos de conhecimento que contemplem de forma plena o processo de ensino/aprendizagem do componente curricular Arte e suas linguagens artísticas. Soma-se a tudo isso, o fato de predominar nos editais de concursos públicos a polivalência.

O que é possível vislumbrar é que o controle exercido sobre os professores por meio da formatação dos currículos contrária à autonomia e a valorização docente. Provavelmente, os trinta e sete respondentes não consideraram esta questão, já que o resultado aponta que a maioria (62%) aposta na valorização do professor com a implantação da BNCC, enquanto (38%) desconfiam dessa valorização.

Em relação à reelaboração do projeto pedagógico da escola e sua autonomia, foi questionado: Na sua concepção, a implementação do projeto pedagógico nas escolas, conforme previsto pela BNCC, favorece a autonomia das escolas?

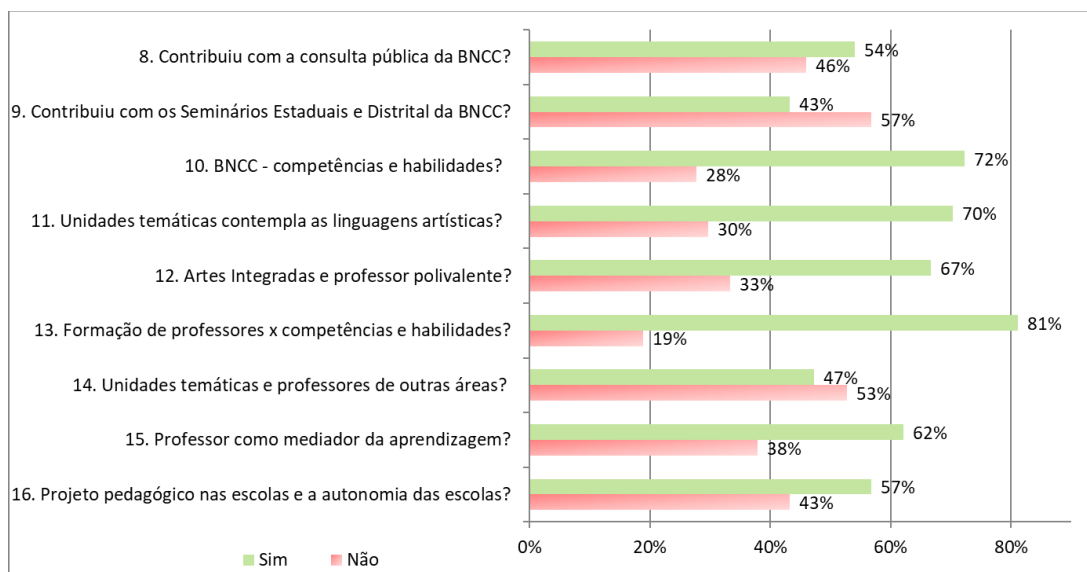
Sabemos dos problemas existentes nas escolas públicas em todo o país, tanto no que se refere à estrutura física como à própria organização e gestão. São questões básicas que colocam em risco todo o seu funcionamento, por exemplo, o alto índice de professores doentes,

falta de materiais básicos, como papel, tinta para impressora, papel higiênico e outros; pressão dos diretores sobre os professores, tanto de sobrecarga de trabalho como exigência de desempenho das turmas na avaliação institucional nacional; presença de pessoas atuando em sala de aula sem formação pedagógica; inconstância no fornecimento da merenda escolar, salas insalubres, além de outros problemas específicos de cada comunidade escolar.

Se a instituição escolar brasileira funciona permeada por problemas que abalam a sua autonomia, o que podemos esperar da implementação de uma BNCC estritamente vinculada às avaliações de larga escala e aos processos internos de avaliação formal e informal. Novamente observou-se uma diferença de percepção entre os respondentes. Os dados revelaram que 57% acredita que a BNCC reforça a autonomia da escola e 43% acredita que não.

As questões do bloco 3 estão exemplificadas no gráfico 4, abaixo:

Gráfico 4 – Questões 8 a 16 – bloco 3



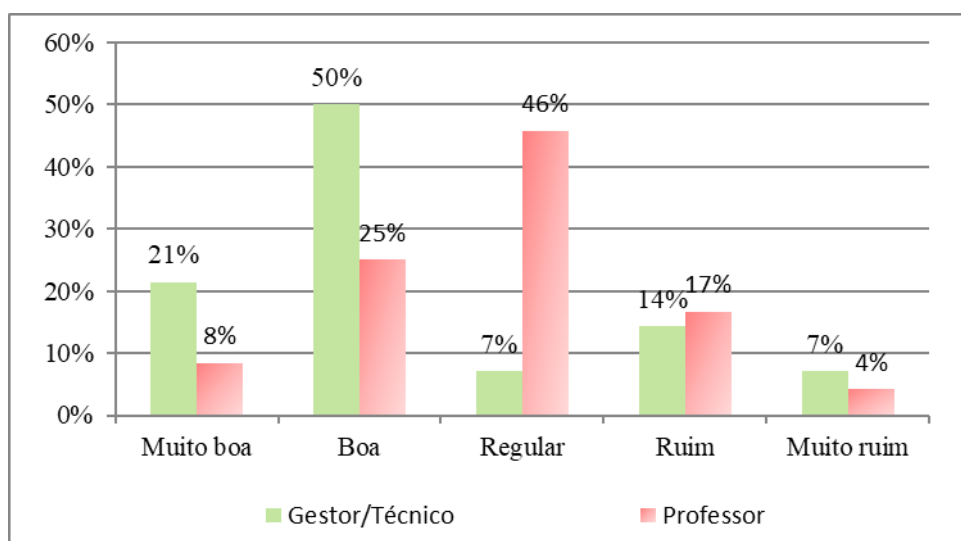
Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

A questão 17 busca identificar a visão dos representantes sobre a implementação das etapas da BNCC em cada sistema de ensino: Como você avalia a implementação, no sistema de ensino que você atua, das três etapas da BNCC (currículo, projeto pedagógico e formação de professores), as possibilidades de respostas utilizaram a seguinte escala: muito boa, boa, regular, ruim e muito ruim.

Agregando os extremos da escala, 34% avaliaram a implementação da BNCC como boa ou muito boa, 32% como regular e 29% como ruim ou muito ruim. O gráfico 5 detalha os resultados alcançados.

Nos resultados acima, há uma diferença de avaliação entre os professores e gestores/técnicos. A avaliação da implementação da BNCC feita pelos gestores/técnicos é mais positiva do que a dos professores. Enquanto 71% dos gestores/técnicos avaliaram esta implementação como boa ou muito boa, somente um terço dos professores manifestaram essa percepção. Entre os professores 46% avaliaram como regular a implementação e 21% como ruim ou muito ruim.

Gráfico 5 – Como você avalia a implementação, no sistema de ensino que atua, das três etapas da BNCC (currículo, projeto pedagógico e formação dos professores).



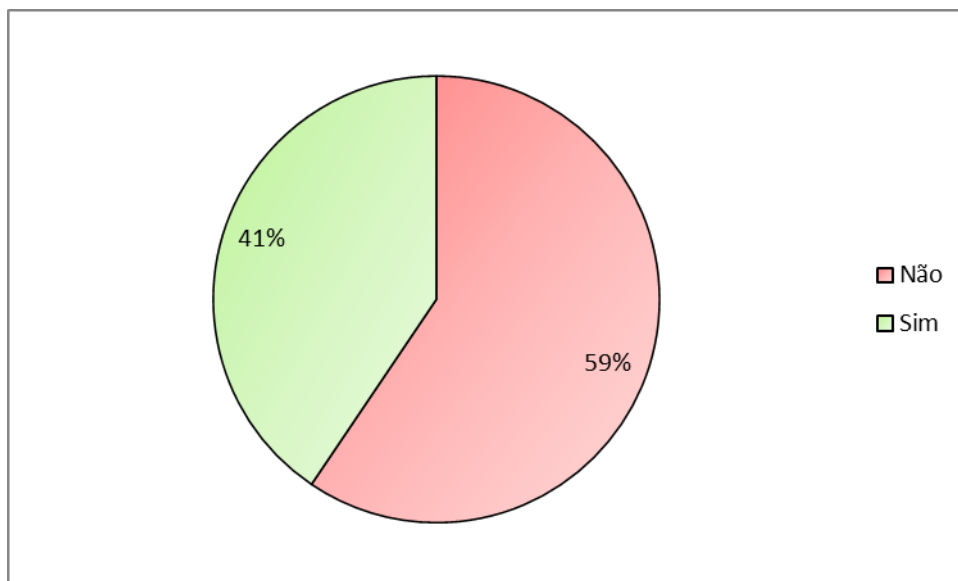
Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

A questão dezoito avalia as consequências da implementação da BNCC no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na sua visão, a implementação da BNCC vai elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no seu sistema de ensino?

Dos trinta e sete representantes, a maioria dos respondentes (59%) avaliou que ela não vai elevar o IDEB do seu sistema de ensino. Os dados obtidos nessa questão demonstraram uma incoerência, visto que um dos princípios da BNCC é ascender o baixo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais. Entretanto, as respostas às questões anteriores são marcadas por avaliações positivas sobre a BNCC e o trato com o ensino de Arte e, quando indagados se a implementação da Base vai elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação, os respondentes informaram que não.

Essa questão evidencia uma BNCC como mais um documento que toca levemente nos graves problemas educacionais sem promover rupturas ou mudanças qualitativas.

Gráfico 6 - Na sua visão a implementação da BNCC vai elevar o índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nos seu sistema de ensino?



Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

A questão 19, de múltipla escolha: Na sua opinião, quais os maiores desafios para a implementação da BNCC no seu sistema de ensino? Foram sugeridos alguns desafios de enfrentamento de qualquer instituição de ensino: recursos humanos (professor, coordenador pedagógico, técnicos); recursos materiais e de infraestrutura (predial, didático, tecnológico, etc.); recursos financeiros; as condições que possibilitam a implementação da BNCC; e, outros.

Os resultados das respostas dos representantes foram que o recurso humano (25%) e igualmente o recurso financeiro (25%), são os que apresentam os maiores obstáculos, seguidos dos recursos materiais com 23% e, a opção sobre as condições serem favoráveis para implementação (6%) e por último, a opção outro (2%).

Em relação à questão 19, qual outro desafio?, 14 representantes apontaram que o reduzido tempo de planejamento pode afetar a qualidade das aulas; a necessidade de uma formação continuada com qualidade dos professores; maior valorização dos professores; a estrutura do currículo; a atual coordenação do Ministério da Educação; o fomento de recursos financeiros que permita o aparelhamento da escola com as tecnologias e sua manutenção; formação permanente dos professores e o predomínio em sala de aula de professores específicos de Arte, já contextualizados no interior desse estudo.

O quarto e último bloco: Implementação da BNCC – Ensino de Arte, foi constituído das questões 20 a 25, nas quais os representantes deveriam indicar, segundo o seu ponto de vista, a ordem de prioridade de cada uma das reivindicações para o adequado/ideal do ensino de Arte

na implementação da BNCC, com base em uma escala de 1 a 5, onde 1 é considerado mais importante e o 5 menos importante.

Questão 20: professores com formação específica para atender às quatro linguagens. Do total, 38 respondentes (68%) acredita que a formação específica é fundamental para o adequado ensino de arte nas escolas, (13%) considera que a formação específica não é o mais importante para o ensino de Arte.

A formação de professores para o ensino de Arte no Brasil permanece um tema polêmico. Ela foi intensificada na década de 1960, com a criação do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) sob a coordenação técnica e pedagógica de Noêmia de Araújo Varela⁸¹. No entanto, com a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas surge um problema que ainda hoje dá frutos. Com a Lei Federal os professores de Arte, até então preparados pela escolinha, não poderiam lecionar a partir da 5ª série, que era exigido o curso universitário. Como o número de professores de Arte, em sua maioria não possuíam grau superior, em 1973 foi criada a Licenciatura em Educação Artística, composta por um currículo básico, para ser aplicado em todo o país, com a pretensão de formar o professor de Arte em dois anos, capaz de atuar nas diversas linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, para atuar de 1ª à 8ª séries e muitas vezes, no 2º Grau.

O resultado dessa formação precária pode ser observado na pesquisa realizada por Barbosa (1983) com 2.500 professores de Arte em escolas de São Paulo. Segundo a autora, todos os entrevistados destacaram como primeiro objetivo do ensino de Arte, o desenvolvimento da criatividade, o que pode ser identificado como uma compreensão do senso comum. A interpretação dada por Barbosa (1983) é que em sua formação os professores vão além do currículo mínimo, deixando de fora disciplinas fundamentais como teorias da criatividade ou disciplinas similares. Outra questão enfocada pela autora, com referência à pesquisa de Heloisa Ferraz e Idméa Siqueira (1987), é que as fontes de ensino dos professores de arte são os livros didáticos. Outro caso observado pela autora, na pesquisa referendada é a falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula, como se os objetivos fossem apenas palavras escritas nos programas distantes da prática de sala de aula.

Em termos de prática da sala de aula, Barbosa observa, por exemplo, que nas Artes Visuais domina o ensino de desenho geométrico, o *Laissez-faire*, temas banais, folhas para

⁸¹ Noêmia de Araújo Varela, primeira arte-educadora brasileira a trabalhar com Arte e a educação especial. Foi uma das principais fundadoras da Escolinha de Arte no Recife em 1953, junto com Augusto Rodrigues, Paulo Freire. Aluísio Magalhães que propunha a utilização da Arte para a educação de crianças e adolescentes. Disponível em: Noêmia Varela: uma vida, fazeres e pensares. <https://www.youtubr.com/watch?v=uo6vmtCovFw> Acesso em Nov./2019.

colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação. Predominando os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos da década de 1970.

Barbosa (1993) também observa que a apreciação artística e a história da arte não têm lugar na sala de aula. As imagens que os alunos tinham acesso eram as dos livros didáticos, das folhas para colorir e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. As visitas às exposições eram raras e pobremente preparadas. A autora já identificava uma preocupação com a formação continuada, incapaz de fornecer instrumentos para que os professores pudessem atuar nas escolas secundárias.

O mais preocupante é que mesmo com as diversas conquistas a partir de pressões e persuasão dos arte-educadores, ainda é visível a manutenção de várias práticas na formação e na sala de aula. Essa situação parece retroceder na proposta metodológica utilizada na segunda etapa de implementação da BNCC, referente à Formação Continuada para os Novos Currículos (GUIA, 2018, p. 3) em 2019. Ressalta-se que o título da segunda etapa não faz referência para quem será essa formação continuada. Se toda a proposta da construção curricular estivesse o foco na educação, dos estudantes e dos professores, deveria ao menos constar no percurso de implementação a palavra professor, que na verdade seria o preceptor de toda essa construção.

Outras observações do I Encontro Formação Continuada da BNCC, para atuar com os novos currículos, ocorrida nos dias 22 e 23 de agosto de 2019, foi a fragmentação das Regiões brasileira, uma parte das regiões participou desse Encontro em Brasília e a outra parte das regiões participou em São Paulo na semana seguinte, nos dias 2 e 3 de setembro/19. A segunda observação foi que houve uma mudança significativa dos representantes estaduais que atuaram nos Encontros de Formação para a (re) elaboração dos currículos, referente a primeira etapa da BNCC em 2018.

O primeiro Encontro de Formação Continuada foi realizado em Brasília, na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Os objetivos do Encontro foram de formar os representantes estaduais e distritais para o uso do novo currículo e atuar como multiplicadores dessa formação nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas escolas de Ensino Fundamental.

Dentre essas observações, a ausência da palavra professor na Formação Continuada lembrou novamente os dados do Censo Escolar 2018, que apontam que nas salas de aula de Arte de todo o Brasil possui 42% de profissionais sem formação atuam em Arte, referente a 245.588. Desse total, 139.723 são professores de outras áreas do conhecimento e 105.865 profissionais não possuem sequer formação superior.

Ainda sobre esses dados, surgiram outras questões: se as secretarias estaduais de educação dispõem ou não, minimamente de professores de Arte para atuarem no componente curricular, quem os representantes vão formar? Certamente os poucos professores de Arte; muitos professores de outras áreas do conhecimento, que precisam complementar a carga horária e outros profissionais. Esses professores que complementam a carga horária, e que atuam, portanto, em dois componentes curriculares, receberão duas formações? Na prática, como será essa formação? Como não está claro na BNCC, qual a teoria e a metodologia que serão utilizadas?

Nesse Encontro foi distribuído um material com orientações da *BNCC e Currículo – percurso formativo: pautas para a formação continuada de professores*, com orientações para auxiliar os representantes no momento de multiplicar as formações, sobre competência para o Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Outras orientações referentes ao componente curricular estavam disponibilizadas pela internet⁸². O material para o componente Arte, também com pautas formativas composta de quatro tópicos: Linguagem da Arte e competências; processo de criação e materialidade em diálogo com as competências; matrizes estéticas e as competências; Tecnologias digitais e dimensões da Arte em diálogo com as competências. Contém 126 páginas, nele consta a formação passo a passo com diversas atividades. Na página 68 do material de Arte - Pautas Formativas consta: *Formador, caso os participantes não sejam professores de Arte, é possível encaminhar a mesma conversa, pedindo que considerem como base o que eles lembram do ensino de Arte quando estudaram.* (PERCURSO FORMATIVO: AF ARTE, 2019, p. 68)

Observa-se outra perspectiva para o ensino de Arte nas escolas públicas, o indicativo que serão oficializadas, não só a polivalência, mas a permanência de professores sem preparação teórico-metodológica, atuando nas diferentes linguagens artísticas. Como apontado no artigo *A Formação do professor de Arte em Tocantins: velhos desafios e problemas da educação brasileira* (ARAÚJO, 2019, p.1), que denuncia que a Secretaria da Educação, Juventude e Esporte do Estado de Tocantins legitimou a prática de complementação da carga horária por meio de Portaria de nº 4397, publicada no Diário Oficial do Estado de Tocantins em 29 de dezembro de 2017:

§2º Os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas modalidades regulares, terão carga horária de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, por turma, para atender as atividades de regência, podendo complementá-la com três aulas semanais,

⁸² www.percursoformativo.org.br

nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, ou, com as disciplinas da parte diversificada.

§3º A complementação da carga horária destes professores poderá ocorrer nas disciplinas de Filosofia, Arte, Sociologia e Ensino Religioso, preferencialmente em sua unidade de lotação ou em outra unidade em que não haja profissional efetivo habilitado. (PORTARIA nº 4397, Diário Oficial-TO, 2017).

Sobre a questão 21, espaço adequado para o desenvolvimento das aprendizagens, 71% dos representantes consideram muito importante, 29% dividem a opinião de menos importante o espaço adequado para o desenvolvimento das aprendizagens em Arte.

A percepção dos respondentes está em consonância com as pesquisas de Barbosa (1985, 2008, 2010) sobre as dificuldades vivenciadas pelo ensino e o currículo de Arte no contexto escolar brasileiro. Sabemos que o ensino de Arte pode ser pensado enquanto educação dos sentidos, ou seja, desenvolver a capacidade de perceber sensações e o sentimento da beleza.

Para Duarte Jr. (2000) a educação do sensível significa dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, tanto no interior das escolas como no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Para o autor, é um processo que exige um experienciar da beleza de forma corriqueira, assim, o espaço no qual nos movemos pode influenciar estimulando ou desestimulando os nossos sentidos.

Nesse entendimento, o espaço físico da escola pode ou não favorecer a formação estética. Como observa Duarte Jr. (2000), se ele é dinâmico e possível de interações constantes entre os sujeitos, objetos e materiais diversificados possibilitam o refinamento dos sentidos e promove um saber mais amplo e organicamente integrado à vida.

É muito comum nas escolas da rede pública que as aulas de Arte aconteçam na mesma sala que todas as outras disciplinas. Um espaço com poucas provocações visuais, com impedimentos na organização das cadeiras e das mesas, geralmente ordenadas umas atrás das outras, dificultando a interação entre os pares.

A maioria dos respondentes partilha essa visão (84%), reconhece a importância desses espaços educativos e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem e na formação estética e sensível dos alunos, enquanto 16% pensam que esses espaços têm pouca importância.

A questão 22, referente ao livro didático de Arte, trinta e sete respondentes (32%) avaliam como muito importante, enquanto 68% dividem a opinião entre mais ou menos importante.

Valarini (2016) em sua experiência em uma escola do Estado de São Paulo, analisa criticamente o material escolhido pela gestão escolar para o ensino de Arte, observa que as

propostas eram previsíveis de acordo com cada movimento artístico estudado e não possibilitavam a experimentação e autonomia dos alunos. Para a autora, a sequência revelava pouca coesão didática; os resultados não permitiam a expressão pessoal de cada aluno. *Quando eu pedia para que abrissem o livro, um coro coletivo se manifestava com desinteresse e desmotivação* (VILARINI, 2016, p.15).

Villarini (2016) observa que muitos professores entendem o livro didático como referencial pedagógico e bibliográfico e não como complemento ou manual de ideias. O que a leva a concluir que o trabalho do professor de Arte deve ser fundamentado em bases mais sólidas, em resultados de estudos, em literatura atualizada nacional e internacional. A autora também atenta para a preocupação presente nos livros didáticos em abranger todas as linguagens artísticas, na expectativa de que os professores deem conta da polivalência.

Essa análise trazida pela autora, possivelmente explique o motivo da rejeição, por maioria, da não importância do livro didático em Arte, além disso, existe uma predominância da linguagem artística Artes Visuais, ficando as outras linguagens subordinadas e tratadas com superficialidade.

Já a questão 23 acerca do material didático para as aulas de Arte, trinta e sete representantes (81%) avaliaram ser de extrema importância, 19% dividem opiniões entre a importância e nenhum dos respondentes avaliou que o material didático para a Arte é menos importante.

Como enfatizado anteriormente, o ambiente físico da escola para o desenvolvimento do ensino de Arte está longe do ideal. Além disso, a ausência de material de referência e de qualidade aliada à dificuldade de fruição estética em nada contribui para o estímulo ao ingresso no território da Arte. Esse é o resultado da pesquisa desenvolvida por Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) em duas escolas da Rede Pública de Itajaí, em Santa Catarina, sobre as salas de Arte. Segundo os relatos dos professores pesquisadores, a falta de espaço apropriado limita a oferta de um ambiente que favoreça a experimentação e a produção da Arte, em virtude da impossibilidade de transportar de sala em sala os diversos suportes, acaba por limitar as suas práticas pedagógicas. Além da ausência de um espaço específico para guardar o material e os trabalhos realizados pelos alunos que terminam indo para o lixo.

O material utilizado nas aulas de Arte são os habituais papel, lápis de cor, giz de cera, dentre outros. Muitos professores utilizam material reciclável e sucata para confecção dos trabalhos. Observa-se que na denominação de material didático centra-se para a construção de

um conhecimento mais ligado à experiência concreta, em contraposição à transmissão bancária de conhecimentos.

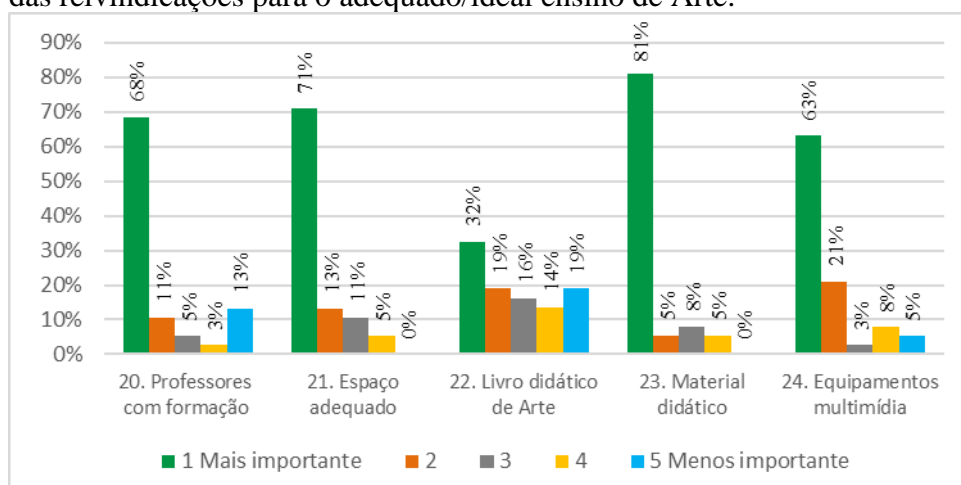
Na questão 24, sobre equipamentos multimídia para as aulas de Arte, (63%) considera de suma importância, 37% dividem opiniões sobre a relevância do uso de equipamentos de multimídia para aulas de Arte.

Nesse contexto, emerge o que denominamos de multimídias, termo utilizado para designar o uso combinado de várias mídias, como som e vídeos com imagens em movimento em aplicativos computacionais. Essa facilidade de acesso a computador, câmeras fotográficas digitais e celulares (smartphones) que são conectados a computadores ao redor do mundo, aliado às transformações econômicas e culturais do mundo globalizado geram, segundo Belloni (2002), novos modos de perceber e de compreender o mundo. Essas transformações exigem uma inovação educacional, bem como a demanda de capacitação dos professores em como fazer uso das novas tecnologias e como incorporar multimídias em sua prática diária, no entanto, sabemos que incorporar a utilização de tecnologia exige do professor grande nível de conhecimento: temas técnicos, métodos e práticas educacionais e muita dedicação. Como observam Amorim e Miskulin (2010), *inovação tecnológica que dificilmente se preveem no orçamento, investimentos significativos em capacitação ou no oferecimento de suporte através de uma equipe especializada de técnicos* (AMORIM, 2010, p. 6).

Pelo resultado da questão, os professores estão conscientes da importância do uso das tecnologias na educação, o que talvez não esteja claro na BNCC. E como será a formação desses professores e gestores/técnicos, ou se vai continuar com a *formação de papel*⁸³.

⁸³ Formação de papel: expressão utilizada para designar algo que está determinado, inclusive na legislação, mas que na prática não tem validade.

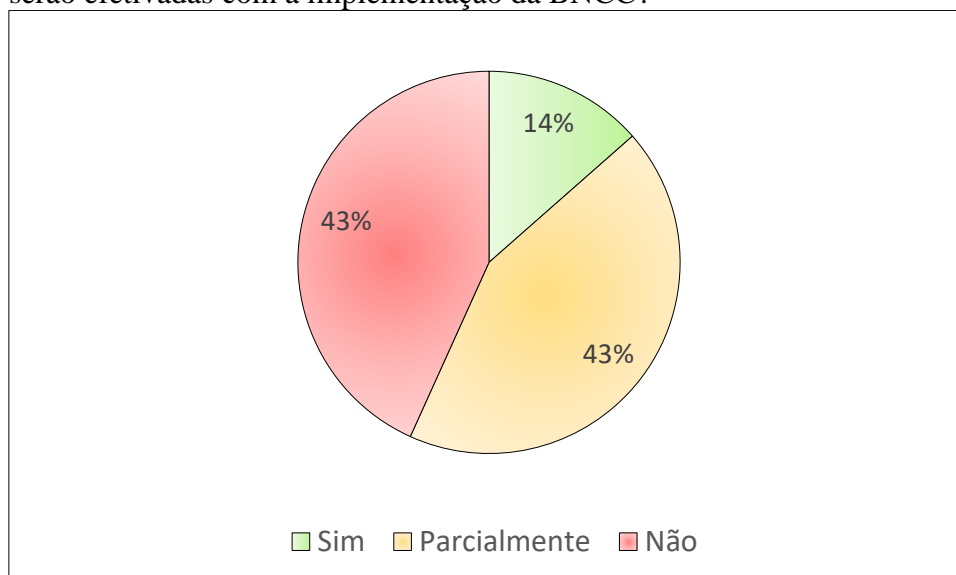
Gráfico 7 - As questões 20 a 24, indique a ordem de prioridade de cada uma das reivindicações para o adequado/ideal ensino de Arte.



Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

A questão 25, última do questionário, foi relacionada às anteriores (questões 20 a 24): na sua opinião, essas reivindicações para o ensino de Arte, serão efetivadas com a implementação da BNCC?

Gráfico 8 – Na sua opinião, essas reivindicações para o ensino de Arte, serão efetivadas com a implementação da BNCC?



Dados coletados pela pesquisadora, 2019.

Os resultados apontam um certo pessimismo em relação à implementação da BNCC e seu impacto no ensino de Arte: 43% acreditam que as reivindicações não serão atendidas, o mesmo percentual (43%) foi avaliado como parcialmente e apenas 14% acredita que com a implementação da BNCC as reivindicações serão atendidas. O resultado foi revelador de que

as soluções propostas pela BNCC tendem a refletir a história do ensino de Arte no Brasil e a permanência dos resquícios da formação polivalente, com pequenos ajustes.

Percepção das respostas do questionário

Os dados apontam para uma dualidade: de um lado a esperança de que realmente a BNCC venha impactar a educação brasileira, por outro lado, sabe-se que para atender às mudanças curriculares e às diretrizes que norteiam a BNCC muito tem que ser mudado. Maiores investimentos em cursos de formação dos professores da Educação, formação continuada para os professores de Arte que atuam em sala de aula, além disso, a BNCC vai exigir mudanças nos cursos de licenciaturas para capacitar os futuros professores a fazerem a integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar, além de definir as responsabilidades dos envolvidos nas instâncias federal, estadual e municipal.

Pimentel e Magalhães (2018) veem como entraves na implementação da BNCC para o componente curricular Arte:

1. O desenho curricular das escolas e a área do conhecimento de Linguagens. Para as autoras o fato do ensino de Arte envolver quatro linguagens artísticas que necessitam de docentes formados em suas distintas licenciaturas, exige a revisão de sua inserção vinculada a área de Linguagens.

2. A formação/atuação docente. Segundo as autoras, a formação de professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro deve seguir as orientações das políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Dessa forma, a BNCC terá articulação direta com a política nacional de formação dos profissionais da Educação. No entanto, como ainda não estão claras as conexões dos conteúdos da BNCC, também, são evasivas as proposições para a formação do professor de Arte.

3. A carga horária para cada linguagem artística. A não definição de uma carga horária e definição de objetos de conhecimentos que possam contemplar o processo de ensino/aprendizagem para o componente curricular Arte pode flexibilizar e fragilizar a orientação de um documento em nível nacional.

4. O direito dos egressos dos cursos de Arte em realizar concurso público específico. Temos que as orientações para a realização de concursos em Arte estão assentadas na Lei nº 5692/1971, relacionado ao cargo de Professor de Educação Artística, mesmo que as Resoluções

aprovadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovados novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais ainda não sejam considerados nos concursos que são pautados na polivalência.

5. A unidade temática Artes Integradas. A crítica das autoras é que a integração entre as linguagens artísticas e entre elas e outros campos do saber só ocorre se todas tiverem o mesmo valor ao se integrarem, caso contrário, ocorre a sobreposição de uma em detrimento das outras e não poderão contribuir com a construção de conhecimentos em seu campo específico, sob a orientação específica.

Compartilhando das mesmas incertezas que as autoras, cremos que as soluções propostas pela BNCC para o ensino de Arte tendem a permanência da formação polivalente, bem como a desvalorização da área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou identificar os avanços e os recuos do componente curricular Arte no currículo da educação básica, promovidos por leis e reformas educacionais para o Ensino de Arte e de como se estabeleceu na atual Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017.

Como vimos, as primeiras manifestações da arte na educação no Brasil foram realizadas pelos jesuítas, por meio do uso pedagógico do teatro, música e dança como meio de aculturar, catequizar e impor o padrão linguístico português. É evidente nessas ações uma imposição autoritária da Companhia de Jesus fazendo presentes, no Brasil Colônia, os interesses da Igreja em operar a formação popular.

Nessa mesma época, após o uso da arte a serviço dos princípios da igreja católica, observa-se um primeiro avanço do ensino de Arte com sua institucionalização, graças à vinda da Missão Francesa em 1816 e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, promovida pelo príncipe D. João. Entretanto a educação era dual, uma formação para elite e uma educação popular, nas quais a arte era entendida como criação e fruição ligada a belas artes para as elites, e como técnica vinculada à indústria, no sentido de treinamento profissional para a popular.

Essa dualidade pode ser percebida pelo distanciamento entre a arte e o povo, tanto no período imperial como na Primeira República quando, por um lado, o ensino do desenho, destinado à elite brasileira, era baseado na produção de cópias manuais de moldes trazidos por europeus de contornos neoclássicos. Enquanto, por outro lado, um saber realizado por artistas de origem popular e a concepção de arte como trabalho manual e como instrumento para outros fins desconsiderando a atividade de criação artística. Ou seja, a arte popular era completamente desvalorizada, classificada como trabalho manual, enquanto os moldes considerados com tal, eram artes clássicas europeias.

Outro avanço do ensino de Arte foi vislumbrado, no início do século XX, com a influência do pensador americano John Dewey nas reformas educacionais da Escola Nova e a difusão da ideia de arte como expressão. Verificamos, no entanto, que na época houve uma ruptura entre uma educação tradicional de influência católica e a transição para uma reforma educacional cujo princípio norteador foi de educar por meio da arte, promovendo a inclusão da Arte na educação escolar brasileira como instrumento de transformação social.

Um recuo na educação, bem como no ensino de Arte decorreu com a interrupção das ideias da Escola Nova no período de 1937-1945, durante o Estado Novo, que estabeleceu outra reforma educacional dando origem ao ensino técnico para atender, separadamente, as

necessidades de formação da juventude, de acordo com a divisão social do trabalho, além de introduzir o ensino religioso como disciplina obrigatória na educação pública. Observa-se nesse período o retorno do sistema educacional dual, tradicional e católico. Nesse período ditatorial, o governo exerceu o controle da sociedade brasileira por meio da cultura, utilizando o rádio, a música, o teatro, a imprensa e o cinema como instrumentos de coerção e formação ideológica. Em relação ao ensino de Arte, observa-se que esse recuo provocou a solidificação do desenho geométrico na escola secundária e o desenho pedagógico na escola primária.

Já na década de 1960, o ensino de Arte sofre outro recuo importante, quando considerado uma atividade apenas para o Grau Primário (EF Anos Iniciais), sendo optativo para o Grau Médio (EF Anos Finais), na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61. Verificados que, na época, as discussões giravam em torno da defesa da escola pública e laica, proposta pelos liberais escolanovistas em oposição aos católicos que defendiam o sistema de ensino privado.

Nessa década de crise econômica do país em função do baixo desenvolvimento e da crise política que provocou o golpe militar de 1964, promoveu-se, como parte das ações governamentais para sair da crise, uma educação para o capital humano e controle social da juventude, assim, adequá-la à realidade econômica. Para atingir esses objetivos, o governo militar ditatorial instaurou a reforma educacional de 1º e 2º Graus – Lei 5692/71, cujo principal objetivo foi a profissionalização compulsória no 2º Grau, fruto dos acordos MEC/USAID firmados entre 1964 a 1968. Assim, os princípios educacionais na época foram de instrumentalizar a educação para formar os estudantes para o trabalho e usar a educação como controle ideológico.

Nessa Lei o ensino de Arte foi incluído como “Educação Artística” no currículo do 1º e 2º Grau, como atividade educativa, e não como uma disciplina, esta reforma representou um avanço porque deu sustentação legal e reconheceu a importância do ensino de Arte na formação dos estudantes. Entretanto, a Arte passou a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento polivalente, justificada pela ausência de cursos superiores para os professores de Arte, tornando-os deslocados de suas áreas específicas e menosprezados pelo sistema escolar.

Na década de 1980, com o governo ditatorial enfraquecido, eleva-se a luta pelas eleições diretas, a sociedade brasileira passou a exigir novas diretrizes para a educação básica, em substituição à profissionalização prevista na Lei 5692/71.

Nesse novo contexto de construção do Estado democrático com a elaboração de uma nova Constituição, a política apontava para conquistas de direitos sociais, que pela primeira vez o Brasil caminhava para a configuração de um “estado de bem-social”, enquanto o cenário político mundial ia no sentido contrário, disseminando a ideologia neoliberal.

Nesse mesmo período, foi realizada pela UNESCO a Conferência Mundial “Educação Para Todos” em Jomtien, Tailândia em 1990, que determinou a direção da educação brasileira, fruto do ideário neoliberalista com a introdução de uma racionalidade econômica de flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos para a área social e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais. Observa-se nesse ambiente que a educação é apontada como requisito fundamental ao desenvolvimento econômico e social com ênfase na necessidade de um novo trabalhador com conhecimentos gerais, caracterizado pelo novo paradigma produtivo, próprio do ideário neoliberal.

As discussões para elaboração da nova LDB iniciaram durante o processo da promulgação da Constituição de 1988. De maneira inovadora para a época, a Lei 9394/96, foi elaborada de forma democrática, por meio de congressos e fóruns, durante oito anos, trazendo propostas positivas quanto, a definição período do letivo, valorização do magistério, definição de educação básica em três etapas, divisão de responsabilidade com a especificação de repasse de recursos de 18% do PIB pela União, dentre outras.

Nessa elaboração da nova LDB, despontaram os movimentos de Arte-Educação reivindicando a presença da Arte na educação, levando à sua introdução na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 como componente curricular. As reivindicações dos movimentos assinalavam para as especificidades das linguagens artísticas, para a formação de professores habilitados e para a construção de uma identidade da Arte no currículo da educação básica capaz de desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética dos estudantes.

O sucesso da luta dos arte-educadores é percebido pelo reconhecimento da Arte como área de conhecimento e a sua introdução na estrutura curricular pela LDB, com conteúdos próprios e como componente curricular obrigatório nas três etapas da Educação Básica. Apesar do avanço, o ensino de Arte permaneceu engessado em sua execução, já que a formação específica para os professores da área era insuficiente nas universidades brasileiras, sendo comum a presença de professores leigos no ensino do componente e a permanência do professor polivalente, entretanto, a definição das linhas de conteúdo e dos métodos que deveriam ser

utilizados no ensino de Arte eram vagas, ficando a cargo de cada sistema de ensino a sua elaboração.

A partir de 1998, o MEC recomendou os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais pedagógicas como referencial da organização da educação escolar no Brasil. O entendimento, no período, era que as bases curriculares comuns se configuraram em diretrizes para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdos obrigatórios. Observa-se que embora tenha sido recomendações, as orientações neoliberais do Movimento Educação Para Todos exigiam propostas de padronização da educação brasileira, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, implicando que crianças e jovens das escolas de todo território nacional fossem avaliados quanto à aprendizagem de um padrão comum nacional.

Esses emaranhados de leis e de políticas públicas, ficam claro que na prática ocorrem as incoerências, se não, as contradições do que as Leis estabelecem e do que as políticas educacionais enquanto instrumento normativo produz. O entendimento é que as Leis são parcialmente aplicadas, enquanto as políticas públicas educacionais se entrelaçam com as reformas neoliberais do Estado, percebe-se que a estrutura econômica do Estado é o fator determinante das reformas educacionais.

Vale ressaltar que a LDB define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios constitucionais, no entanto, não cabe à Constituição Federal estabelecer os princípios curriculares. A função da LDB é regulamentar a Constituição acerca de seus dispositivos sobre a educação.

A década de 1990 foi marcada por políticas neoliberais, um exemplo é o movimento Educação Para Todos que passa a influenciar as reformas educacionais sob os ideais da UNESCO, verificados nos resultados alcançados nesse estudo, que apontam que as reformas da educação seguem numa perspectiva de diretrizes da política educacional em acordo com as propostas das políticas mundiais. A BNCC é uma continuidade dessas ações que se desencadearam a responsabilidade de reorganizar a educação nacional em consonância com os ideais de educação para o século XXI.

Dessa forma, a segunda fase dessa política neoliberal para a educação, surge com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e com a reestruturação do Ensino Médio por meio de medida provisória e homologa a BNCC para o Ensino Médio em 2018.

A BNCC foi apresentada à sociedade pelo MEC em 2015, sendo a primeira versão disponibilizada via WEB, para um amplo e democrático debate sobre os referenciais

curriculares, por meio da consulta pública. Mais de doze milhões de contribuições de professores, de estudantes e de diversos segmentos educacionais foram inseridas no Portal do Ministério da Educação. Após os debates diversos, permeados por muitos conflitos de interesses sociais, políticos, econômicos e ideológicos, tendo passado por duas versões preliminares, a terceira versão foi finalmente homologada em dezembro de 2017 e divulgada pelo MEC, como um documento inovador.

Com a homologação da BNCC, deparamos com mais uma mudança para o componente curricular Arte, que desde a sua institucionalização em 1816 até 2017 passou por diversas fases ao longo das reformas educacionais, num jogo de interesses que se apresenta como algo incerto e limitado nos currículos educacionais. Fases essas percebidas nos avanços e recuos do ensino de Arte decorrente de circunstâncias econômicas, políticas educacionais em diferentes contextos históricos que nos fazem compreender a relação entre conhecimento e poder.

Dando continuidade à escrita conclusiva, os estudos realizados contemplaram o acompanhamento da primeira etapa de implementação da BNCC, iniciada em 2018 com a (re) elaboração do currículo para os sistemas de ensino. Durante esse acompanhamento contamos com as discussões de professores e técnicos estaduais e distritais, responsáveis pela (re) elaboração do currículo do componente curricular Arte para o ensino fundamental. A análise dessas discussões permitiu pôr em evidência um cenário de fragmentação teórica do ensino de Arte e a permanência da polivalência, nos debates entre os representantes foi observado que o referencial apontado pela BNCC é considerado *um retrocesso pela simplificação dos conceitos e pela ausência de fundamentação epistemológica, histórica e pedagógica* (Representante estadual, 2018).

Decorridas as etapas metodológicas da pesquisa: observações dos Encontros de Formação do Programa de Apoio à Implementação da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental; diálogos promovidos em textos científicos; discussões dos representantes estaduais e distrital no WhatsApp e respostas apresentadas no questionário, ficou confirmado que o futuro do componente curricular Arte continua permeado de inquietudes e incertezas.

Ao nos determos no contexto político, ficou claro que o Estado tem se retirado desse sistema, abrindo espaço para que a educação seja explorada economicamente por instituições privadas; nesse entendimento, a BNCC se torna um instrumento padronizador desse processo. Isso é visível ao observar o papel de mediador realizado pelo MEC, como representante do Estado, dando passagem ao Movimento Pela Base, às Fundações e Institutos privados, e mesmo entidades internacionais como a OCDE, respaldados por grandes empresários. Parece que o

modelo proposto coloca a educação brasileira sob controle da iniciativa privada, financiada com recursos públicos, sob influência de organismos internacionais que produzem o ideário neoliberal para a educação de regular a educação básica no país para melhorar o índice de desenvolvimento na educação por meio de exames de avaliações de qualidade de aprendizagens nacionais.

Nesse contexto, o ensino de Arte voltado para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitando as especificidades de cada linguagem artística pela habilitação em cada uma das áreas, pensados inicialmente, sofre outra mudança.

Observa-se que a BNCC mantém as mesmas ideias do ensino de Arte quando a Arte passou a fazer parte do currículo em 1971, como uma atividade educativa. Provavelmente será ofertada, por professores de Arte em atividade polivalente, por professores não habilitados, como complementação de carga horária trabalhando com as linguagens artísticas.

A segunda etapa de implementação da BNCC trata da Formação de Professores. Referindo-se ao componente curricular Arte, a formação contemplou também, professores de outras áreas do conhecimento, que certamente atuarão no ensino de Arte. Fica evidente que a intenção é a redução de gastos com a contratação de professores habilitados em Arte e, por conseguinte, a legitimação de uma prática recorrente de complementação de carga horária de outros docentes no horário destinado ao ensino de Arte. Assim, com essa política de formação, observa-se também, que os professores não habilitados, atuarão de forma polivalente nas linguagens artísticas, contribuindo com a ideia de que o ensino de Arte ocupa um lugar de pouco importante no currículo, uma espécie de acessório. Tal desprestígio é reforçado quando se compara a Arte com outros componentes curriculares: não ocasiona reprovação, tem carga horária reduzida e dispõe de poucos recursos humanos, materiais didáticos e espaço inadequado para o desenvolvimento das aprendizagens.

Na redação do texto da BNCC referente a Arte, percebe-se que foi realizada de forma aligeirada e sem discussão, o que deixa claro que foi redigida por pessoas não qualificadas na área, isso é revelado pela ausência de exposição de conteúdos e a desproporção na definição das linguagens artísticas, quando as mesmas devem ter abordagens equivalentes. Outro ponto de fragilidade, é a falta de detalhamento sobre a integração das linguagens, visto que a BNCC trabalha com a intenção que um único professor, habilitado em Arte ou não, dê conta das quatro linguagens em sala de aula, o que torna incoerente o texto, no que está escrito e o que é pretendido.

A incerteza do ensino de Arte e suas linguagens artísticas, foi o tema que gerou maior inquietude entre os representantes estaduais e distritais que participaram do processo de (re) elaboração dos currículos de Arte. Nas discussões informais foram percebidos descompasso entre o texto da BNCC e as especificidades do ensino de Arte, em referência à ausência de conceitos e conteúdos de Arte, à proposta de interdisciplinaridade entre as linguagens e às Unidades Temáticas articuladas aos objetos do conhecimento, o que dificultou a (re) elaboração do currículo nesses moldes.

Diante do exposto, fruto da análise dos resultados da pesquisa, volta-se à questão inicial que moveu o estudo: pode-se atribuir a inserção do componente curricular Arte no currículo da Educação Básica como um palimpsesto, um não-lugar?

Nesse estudo ousa-se entender que no referencial curricular da BNCC, o ensino de Arte como um não-lugar, um palimpsesto. Uma BNCC Arte com não ditos, usada enquanto ferramenta de legitimação do poder que nega a identidade do ensino de Arte, ao menos temporariamente, a identidade do componente curricular e seu verdadeiro lugar na educação. O ensino de Arte na educação brasileira, antes concebido como área do conhecimento humano e como componente curricular obrigatório, recua e se fragiliza e parece revelar mais sobre sua própria condição atual, na medida em que se coloca em discussão, constantemente, a sua validade.

Se a BNCC apresenta lacunas para o ensino de Arte é certamente porque decorre da ideia de atividades educativa do componente curricular, merecendo considerações quanto ao referencial curricular específico para cada uma das linguagens artísticas, como também, uma proposta de contratação de professores de Arte em concursos com habilitações específicas, que diferentemente da década 1970 com suas licenciaturas curtas e plenas, atualmente, as Universidades federais, estaduais e municipais, assim como instituições de ensino superior particulares têm capacidade de suprir a demanda de formação de professores de Arte para atuarem nas escolas dos sistemas de ensino brasileiro, cumprindo assim o que estabelece na LDB 9394/96.

Espera-se uma Base curricular que oriente professores e gestores no sentido de pôr em prática um ensino de Arte que fortaleça a fruição estética, a apuração dos sentidos, pautadas na dialogia e diversidade efetivamente brasileira, que respeite as particularidades e as riquezas culturais de cada canto de um país de dimensões continentais e com característica diversas, sobretudo da promoção de igualdade na oferta de acesso à cultura nas escolas públicas e privadas.

As inquietudes e incertezas do ensino de Arte permanecem, e nos levou a comprovar a pergunta inicial, o ensino de Arte enquanto documento curricular é um palimpsesto, uma escrita que sobrepõe a outra escrita, e que permite compreender claramente, nessa evolução, o papel e o lugar atribuídos ao ensino de Arte na educação brasileira como ausência de uma identidade. Ao questionar a proposta curricular da BNCC percebe-se claramente que exclui a diversidade cultural que envolve reconhecer o patrimônio cultural, o processo de produção artística pessoal em que os estudantes possam experimentar, a apreciação e movimentos artísticos e seus contextos de produção, a história da arte, transformações e movimentos artísticos, ao propor um ensino de Arte mensurável e instrumental, condenando o componente curricular a um papel de mero apêndice do currículo nacional.

As teorias do currículo nos ajudam a melhor perceber os avanços e recuos do ensino de Arte nos diferentes currículos e a compreender qual seria o lugar da Arte numa proposta curricular nacional. Arriscamos a pensar em um currículo numa perspectiva pós crítica para dar uma identidade ao ensino de Arte nesse início do século XXI, um lugar que contemple a diversidade cultural do mundo contemporâneo, que aborde temas como sexualidade, raça e o multiculturalismo, que conceba a diversidade como resultado de questões históricas e políticas, que questione as verdades oficiais e que insira os saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, filosóficas e representações do mundo dos diversos grupos sociais. Um currículo para o componente curricular Arte capaz de enfatizar as complexas relações sociais do indivíduo, colocando em destaque a subjetividade e pluralidade e a ressignificação de seus conteúdos.

As considerações realizadas nesse estudo não podem ser marcadas como determinante ou até mesmo definitivo, uma vez que a BNCC não foi totalmente implementada até a presente data, assim qualquer avaliação do ensino de Arte, como também, os demais componentes curriculares deverão aguardar o seu desenvolvimento presencial em sala de aula.

Ao longo desses quatro anos de pesquisa sendo dois de pandemia causada por coronavírus (COVID 19) que provocou o distanciamento social, surpreendendo em cheio todos professores que, de uma hora para outra tiveram que se adaptar a aulas por meio das tecnologias de informação e comunicação sendo a internet a de maior veículo, assim as aulas que eram presenciais até 2019, passam a ser realizadas de forma remota a partir de 2020, atingindo crianças, jovens e adultos. Portanto, qualquer avaliação de resultados da BNCC e em especial o ensino de Arte teremos que aguardar as reaberturas das escolas e o retorno de professores e estudantes, para então, analisar seus resultados.

Finalizar essa pesquisa não significa, em hipótese alguma, que os estudos dos avanços e recuos do ensino de Arte na educação, tampouco o dinamismo desses percursos históricos tenha se encerrado. As mudanças continuarão intrinsecamente relacionadas ao ambiente de reformas política, econômica, social e cultural, à vista disso, as considerações finais são costuras, arremates reflexivos produzidos pelos resultados dos procedimentos metodológicos da BNCC em processo de construção e implementação.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA DIA, Sheila Grazielle; LARA, Ângela Mara de Barros. A Legislação Brasileira para o Ensino de Artes e de Música 1920 a 1996. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf. Acesso nov./2018.
- ADRIÃO, Theresa. Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, Jose (Org). Público x Privado em tempos de Golpe. São Paulo, Fundação Lauro Campos, 2017. Disponível em <https://www.laurocampos.org.br/2017/05/28/publico-x-privado-em-tempos-de-golpe/> Acesso em Ago./2018.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O Ensino das artes: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza; DE SÁ, Andreza Lucena Minervino. Políticas educacionais e o contexto goianiense: horizontes para a dança com a educação infantil. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.
- ALMEIDA, Julimar Pinto de; DANTAS, Gilciani Maria Bausen. O ensino de arte sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.
- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (1): 139-155, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em Nov./2019.
- ALMEIDA, Rita de Cássia Mesquita de. Palimpsestos Urbanos: aprendizagens históricas em tramas de memórias da cidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2011. Disponível em <http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Rita-de-C%3%A1ssia-Mesquita-de-Almeida.pdf>. Acesso mar.2019.
- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. A Educação jesuítia no Brasil e o seu legado para a educação na atualidade. Revista Grifos, Nº 36/37, 2014. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/download>, acesso em 27 nov.2018.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Flávia Teodoro. Corpoarte: felicidade e resistência. Dissertação: Mestrado em Artes. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151067>. Acesso em Out./2019.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1464-1479, out/dez 2014.
- AMORIM, Joni de Almeida; MISKULIN, Giaretta Sguerra. Multimídia para educação e formação de professores em tecnologias digitais. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.29, p.223-243, jul./dez., 2010.

ANDRÉ, Carmina Mendes. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil?. *Rascunhos: Uberlândia*, v. 4, n. 2 p. 07-20, 2017. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/racunho/articles/view/38324/20685. Acesso em Mar./2019.

ANPED. Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. 23/09/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso Jul./2018.

_____. Ofício nº 01/2015, Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/mocoes-recomendacao-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-anped>. Acesso Jul./2018.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; OLIVEIRA, Sabrina Borges de; ALMEIDA, Ludimila Silva. A formação do professor de Arte em Tocantins: velhos desafios e problemas na educação brasileira. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol.5, n.2, mai.- ago. 2019, p.176-189. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em Nov./2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad (orgs). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.*

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

BACIANO, Gislaine de Medeiros. Ensino Médio no Brasil: diagnostico e finalidade pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2016. Disponível em <https://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/6393/3283>. Acesso jul./2018.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 7. ed. 2012.

_____. Ana Mae. *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015(b).

_____. Ana Mae. O ensino das Artes Visuais na Universidade. *Estud.av.vol.32, nº93*. São Paulo maio/ago.2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200331&lng=pt&nrm=iso. Acesso Dez./2018.

_____. Ana Mae. *Redesenhando o desenho: Educadores, Políticas e História*. São Paulo: Cortez, 2015(a).

_____. Ana Mae. Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. Disponível em: <http://www.aeol.com.br/2016/01/ana-mae-informa-politicas-publicas-para.html>. Acesso em: Jul./2018.

_____. Ana Mae; COUTINHO, R. G. (2011). *Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: Unesp/Redefor, 2012.

_____. Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. 1989. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?lang=pt> . Acesso em Jul./2018

BARBOSA, Maria Andreza Costa. A cidade vivenciada em aquarelas. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa. Ed. 70º, 1977.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino americanos. In: BATISTA, P. N. et al. Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BAUDRILLARD, Jean. Simulacros e Simulações. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXIII, n o 78, Abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378>. Acesso jan./2020.

BEZERRA, Vinicius; ARAÚJO, Carla Maluf. A reforma do ensino médio Privatização da política educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779, acesso, jul./2018.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. Educere: UFSC Eixo: Políticas públicas e gestão da educação Agência Financiadora. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso jan./2019.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOSCO, Maria Cristina. O ensino de arte contemporânea. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Pierre. O campo científico. In ORTIZ, Renato. A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

_____. Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Disponível em [p://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorias_do_sistema_ensino.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorias_do_sistema_ensino.pdf). Acesso abril/2018.

- CABRAL, Alcides Luis; FERREIRA, Cláudia Renate; COLOMBI, Fabiani Cristini. Currículo, poder e identidade. Revista Contrapontos – ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan/abr 2002.
- CABRAL, Maria de Fátima Souza de França. Parâmetros Curriculares Nacionais: contexto, fundamentos, processos de elaboração e influência no ensino de História. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- CALLEGARI, Cesar. Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação: Renuncia a Presidência. 29/06/2018. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia>. Acesso Jul./2018.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CANAN, Silvia Regina. Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais: só há intervenção quando há consentimento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- CARDOSO, Maria José Pires Barros. A reforma do Ensino Médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, 2007.
- CARREIRA, Shirley de Souza Gomes. A (des)construção da identidade na obra de José Saramago. Disponível em <https://rl.art.br/arquivos/4034588.pdf>. Acesso em abril/2019.
- CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.
- CARVALHO, Carla; FREITAS, Aline Amaral; NEITZEL, Adair de Aguiar. Salas de Arte: espaço de formação estética e sensível na escola. Educação, Sociedade e Cultura nº 42, 2014. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_07CarlaCarvalho.pdf. Acesso em Jan./2020.
- CARVALHO, Marcio Bernardes; SOARES, Neuzita de Paula; SALOMÉ, Josélia Schwanka. Reforma do Ensino Médio: a interferências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf/2017/25103_13643.pdf. Acesso em jul.2018.
- CATELAN, Fernando Bueno. Resistência política criadora: arte na EJA para além do letramento. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.
- CESCA, Vitalino. Fundamentos Teológico-Filosóficos Da Ratio Studiorum. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, Convênio entre a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (RS) e a Universidade de Campinas - UNICAMP (SP), Santa Maria – RS, 1996.
- COMÊNIO, Amos Jan. Didática Magna. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em Abr./2018.
- COSTA, Ramiro Marinho. Configurações da reforma educacional brasileira pós 1990 para atender aos interesses do capitalismo neoliberal. X ANPED SUL. Florianópolis, 2014. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1956-0.pdf, acesso Jun./2018.
- COSTA, Raquel. Estado, Políticas de Educação E Ensino: Em Debate A Base Nacional Comum Curricular 2015-2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em Nov./2019.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00266.pdf>. Acesso em Jul./2018.

_____. Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a Reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (org.). O Ensino Médio e a reforma da Educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 153, p. 912-933 out./dez.2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>, acesso jul./2018.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Revista Brasileira de Educação. n. 17. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, 2001.

D´ARAÚJO, Maria Celina Soares. O Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1, São Paulo, Editora 34, 1995.

_____. Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo, Ed. 34, 1997.

_____. Gilles; GUATTARI, Felix. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. Disponível em http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf. Acesso fev./2019.

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 2002 e Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DEWEY, John. A arte como experiência. São Paulo: Martins, 2010.

_____. John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3a . ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. John. Experiência e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS, Elaine Cristina. Debret, a pintura de história e as ilustrações de Corte de “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”. Campinas, SP, 2001. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278821?mode=full>. Acesso em Out./2018.

DIAS, Sheila Grazielle A Costa; LARA, Ângela Mara de Barros. A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. 1º Simpósio Nacional de Educação. Cascavel – PR. 2008.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Dança e Multiculturalismo: possibilidades e dificuldades na Educação Física escolar. Rio Claro: [s.n.], 2011. Relatório de Iniciação Científica-Pibic/CNPQ. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a18.pdf>. Acesso em Jan./2020.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. “A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abril/00.

DUARTE Jr., João-Francisco. O sentido dos sentidos: Educação (do) sensível. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.pbccarlosgomes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/696/arquivos/File/OSe ntidosdosSentidos.pdf>. Acesso, 09. Jan./2020.

DUARTE, Newton. Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EYNG, Ana Maria. Currículo escolar. Curitiba, Ibpx, 2007.

FAEB - Carta de Renúncia de Cesar Callegari. Disponível em https://www.fueb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/06/CartaCallegari_renuncia-a-presid%C3%Aancia-da-comiss%C3%A3o-da-BNCC.pdf. Acesso em Abr./2018.

_____. Ofício n. 06/2015/FAEB. Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública. Disponível em: [file:///C:/Users/BETOPERES/Downloads/FAEB%20oficio%2006%202015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/BETOPERES/Downloads/FAEB%20oficio%2006%202015%20(1).pdf)

_____. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação.2018. Disponível em: https://www.fueb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/06/CartaCallegari_renuncia-a-presid%C3%Aancia-da-comiss%C3%A3o-da-BNCC.pdf Acesso em Abr./2018.

FALLEIROS, Islê. Parâmetros curriculares para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. A nova pedagogia: estratégias do capital para educar consensos. São Paulo, Xamã, 2005.

FARIAS, Monica Rodrigues de. A educação que queremos: análises teóricas e legais para o professor de Arte/pesquisador/autor. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.fueb.com.br/anais-confaeb/>. Acesso em Nov./2019.

_____. Monica Rodrigues de. As idas e voltas do ensino da arte no Brasil. Anais da XXVI CONFAEB, novembro de 2016. Disponível em ufr.br/confaeb/index.php/anais/category/4-artes-visuais?download=26:farias. Acesso mar./2019.

FERNANDES, Verá Lucia Penzo. A formação de professores de Artes Visuais na região Centro-Oeste: currículos e políticas. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em Nov./2019.

_____. Verá Lucia Penzo. Artes Integradas: que conceito é esse? Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.fueb.com.br/anais-confaeb/>. Acesso em Nov./2019.

FERRAZ, Cláudio Benito. O. Reforma Universitária no contexto das reformas do Estado brasileiro. Tempos Históricos, vol. 4, n. 1, Cascavel, 2002. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/8005>. Acesso em Nov./2018.

FERREIRA Jr., Amarilio, BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n86/v25n86a09.pdf>. Acesso em Set./2018.

FERREIRA, Paula Araújo; LUZ, Cristina Rego Monteiro da; MACIEL, Inês Maria. As redes sociais como fonte de informação: o uso do WhatsApp como ferramenta de apuração da notícia.

Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação). XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3508-1.pdf>. Acesso Abr/2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2006: Estado, Currículo e Disputas por hegemonia. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sciabstract&tlng=pt> Acesso em Mai./2018.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, nº 21, jan.jun/1996. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71652/40642>. Acesso em Fev./2019.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2013.

FRADE, Isabela; ALVARENGA, Ana; RANGEL, Clarice; ALVES, Daniele. Arte, experiência, política e formação docente. *Anais do XXVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2018/>. Acesso em Nov./2019.

FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de; VASCONCELOS, Júnia de Barros Braga; HENDERSON, Jucélia Estumano. O ensino de Arte na Base Nacional Comum Curricular: Artes integradas sim, polivalência não! *Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores*. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

_____. Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-mediodo-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em mar/2018.

FUSARI, Maria F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa. C. de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Maria. F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa C, de Toledo. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Alexandra e FONTOURA, Helena Amaral da. “Guarda isso porque não cai na prova”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.13, n.04, p. 751 -774 out./dez.2015. disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, acesso dez./2019.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A Didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? revista *histedbr on-line*, Campinas, nº 60, p. 313-323. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640563/8122>. Acesso em Mar./2018.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI, Paulo. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. RAE-Revista de Administração de Empresas, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 20-29, mai. 1995. ISSN 2178-938X. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944>>. Acesso em Out./2019.

GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2004. Disponível em <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em mai/2019.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história, Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. O que a docência em Arte pode aprender da fatura artística ou inquietudes e pensar para a docência em Arte. E-book. www.acervodigital.unesp.br, 2013.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum IN Revista Teoria e Educação, nº 6, p. 33-52. Pannonica, 1992.

HENCKE, Jéssica; SILVA, João Alberto. Cartografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes à BNCC. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em Nov./2019.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 84. jan/abr.2018.

_____. Rosa. A Base Nacional Curricular Comum: letra que a prática pode desafinar. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

JAEHN, Lisete. O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social. Espaço do Currículo, v. 4, n.2,p.144-124, set. 2011, mar/2012. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12329/7105>. Acesso em Mar./2019.

_____. Lisete. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf>. Acesso em Mar./2019

LEE H, Roh S, Kim DJ. Alcohol-Induced Blackout. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2009; 6(11):2783-2792. Disponível em <https://www.mdpi.com/1660-4601/6/11/2783>, acesso mar./2019

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília,

maio/agosto 1984. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/854/829>, acesso nov./2018.

LIMA, Ivana Cristina Vieira de; GALVÃO, Marli Teresinha Gimeniz; PEDROSA, Samyla Citó; CUNHA, Gilmar Holanda da; COSTA, Ana Karoline Bastos. O uso do aplicativo Whatsapp no acompanhamento em saúde de pessoas com HIV: uma análise temática. Escola Anna Nery, vol. 22 nº 3 Rio de Janeiro, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452018000300202&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso abril/2018.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. A reforma Lei 5692/71 e seus reflexos na educação cerarense. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira: Universidade Federal do Ceará. 2006. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3100/1/2006/JMCLima.pdf>. Acesso: Jan./2018.

LIMA, Katia. Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Solange Maria Pitombeira de.; LIMA, José Maximiano Arruda Menezes de. O mito do herói. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno. Rio de Janeiro. José Olympio, 1986.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. (Livro Eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em Mar./2019.

_____. Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n.03. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em Abr./2019.

_____. Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, nº 133, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em Mar./2019

MACIEL, Ulisses. Não-lugares. Um olhar sobre as metrópoles contemporâneas. Drops, São Paulo, ano 15, n. 086.02, Vitruvius, nov. 2014 <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/drops/15.086/5334>>. Acesso em Abr./2019.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és: as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente ao ensinar/aprender Artes Visuais. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

MAIA, Glicério Farias; MONTEIRO, Rafael Matheus Moreira. A escola como espaço sensível. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. Espaço do Currículo, v. 6, n.2, p. 340-354, maio/agosto de 2013.

Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/3732/9757>. Acesso em Nov./2019.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em Mar./2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. IX Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2009. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3126_1394.pdf. Acesso Jan/2018.

MAROSTEGA, Simone. Ensino de Artes Visuais e o currículo no ensino médio: um estudo em Santa Maria/RS. Dissertação: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

MARQUES, Edite Oliveira Colares. Considerações sobre educação, arte e política. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em Nov./2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo Lima. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em set/2019.

MARTINS, Margarida Helena Camurça; GATTI, Thérèse Hofmann. Trânsitos e incertezas no ensino de Arte no Brasil. Anais do XXVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2018/>. Acesso em Nov./2019.

MAUÉS, Olgaíses C.; WONDJE, Calixte; GAUTHIER, Clermont. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e o Quebec. GT Formação de Professores, nº 8, 2001. Disponível em <http://unisinios.br/blogs/formacao-docente/files/2013/01/Ensino-por-competencias-na-Unisinios.pdf>. Acesso em Mar./2018.

MEDEIROS, Afonso. Solilóquio quixotesco em tempos de BNCC. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOMOLI, Daniel Bruno; CAPRA, Carmen Lúcia. Articulações entre os saberes da Arte e da educação nas bases políticas da Licenciatura em Artes Visuais. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

MONTEIRO, Thalyta Botelho; FOERSTE, Gerda Margit Schutz; CAMARGO, Fernanda Monteiro. Políticas públicas e o ensino de Arte: uma luta permanente. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional

dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. São Paulo: Papirus, 1990.

_____. Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em Jun./2019.

_____. Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Luís Fernandes de. Música no currículo do ensino fundamental – anos finais: uma investigação em duas escolas públicas da rede pública de Mossoró. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em Nov./2019.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Editorial: Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 327-332, set. 2016. ISSN 2175-7941. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n2p327/32314>. Acesso em Dez./2019.

MUELLER, Eduardo Ribeiro. A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: desencontros e contradições. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em Nov./2019.

NABAIS, Catariana Pombo. Filosofia, arte e ciências: modos de pensar o conhecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze. Disponível em: www.filosofiacienciaarte.org.br. Acesso em Nov./2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia, 2017. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em Mai./2018.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In LESBAUPIN, Ivo. (org.). O desmonte da nação: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/25897/2/Livro%20EPSJV%20008194.pdf>. Acesso em Mai./2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Ensino Médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). O Ensino Médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano, 2002.

OLIVEIRA, Mônica de Fátima Guedes de; MIRANDA, Azenaide Maria. A música como a arte do ensinar e aprender: uma proposta. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em Nov./2019.

OLIVEIRA, Rafael Almeida de. O turismo e a criação de não-lugares: um estudo de caso sobre a cidade de Dubai. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

<https://bhturismo.wordpress.com/2009/03/26/o-turismo-e-a-criacao-de-nao-lugares-um-estudo-de-caso-sobre-a-cidade-de-dubai/>. Acesso em Mai./2018.

OPPITZ, Paola de Faria. Aula de Arte sem professor de Arte: apontamentos de uma realidade gaúcha. Revista Nupeart, vol. 17. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/11651>. Acesso Jan./2020.

PACHECO, José Augusto. Currículo: Teoria e Práxis. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PANHO, Guilherme; SARDELICH, Maria Emília. Linhas e entrelinhas, anuências e resistências à Base Nacional Comum Curricular. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (coleção Educadores). Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>. Acesso em Mai./2018.

PENNA, Maura (Coord.). É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora UFPB, 2001. Disponível em https://www.academia.edu/803935/O_ensino_de_arte_que_queremos_constru%C3%A7%C3%A3o_e_n%C3%A3o_conclus%C3%A3o. Acesso em Nov./2019.

PEREIRA, Erika Christianne Sousa; MORAES, Lélia Cristina Silveira. Educação integral em tempo integral: alguns impasses e desafios em discussão. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA, 2015. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/educacao-integral-em-tempo-integral-alguns-impasses-e-desafios-em-discussao.pdf>. Acesso em Mar./2019.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As Linguagens do Componente Curricular Arte: uma reflexão sobre a Lei 13.278 e a BNCC. Revista Conedu, 2017. Disponível em https://www.editora realize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID9069_12102017205101.pdf. Acesso em Set./2019.

PERES, José Roberto Pereira. A arte como ferramenta de educação popular na reforma da instrução pública do Distrito Federal – RJ (1927-1930). 25º Encontro da ANPAP. Porto Alegre, 2016. Disponível em http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s4/jose_roberto_pereira_peres.pdf. Acesso em Abr./2019

_____. José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revista_ddav/article/view/1163. Acesso em Jul./2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>. Acesso em Ago./2018.

PESTANA, Simone Freire Paes. AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL? Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em Set./2018.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/geartewww.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38324/20685>. Acesso em Mar./2019.

PORCHER, Louis. Educação Artística: lixo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

QUEIRÓS, Vanessa. Apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da Lei nº 5692/71. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação: Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M14_Vanessa%20Queiros.pdf. Acesso em Jan./2020.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Francenely Cunha. Observação participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. Revista Enfermagem, UERJ: Rio de Janeiro, abr/jun. 2007. Disponível em <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>. Acesso em Abr./2019.

QUIROGA, Fernando Lionel. A Antropologia do não-lugar e a escolarização em ambiente hospitalar. Revista Educação Especial em Debate v. 2 n. 05 p.46-59| jan./jun.2018 Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/17822>. Acesso em Mar./2019

RABELO, Jackline. JIMENEZ. Susana. MENDES. Maria das Dores Segundo. O movimento de educação para todos e a crítica marxista / Segundo (Organizadoras) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf. Acesso em Dez./2018.

RAMOS, Amanda de Souza. MARTINS. Vanessa Regina de Oliveira. Análise documental acerca da alfabetização e do letramento de alunos surdos nos anos iniciais. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Manaus, v. 1, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em <http://periodicos.ufam.edu.br/educacaoInclusiva/article/view/4112>. Acesso em Jul./2019.

_____. Amanda de Souza; MARTINS. Vanessa Regina de Oliveira. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Manaus, v. 1, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em <http://periodicos.ufam.edu.br/educacaoInclusiva.pdf>. Acesso em Jul./2019.

RAMOS, Nogueira Marise. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROBERTSON, Susan Lee. Professoras/es são importantes, não? Posicionando as/os professoras/es e seu trabalho na economia do conhecimento global. Espaço do Currículo, v.1, n.1, p.34-64, Março/Setembro/2008. Disponível em www.aepppc.org.br/revista. Acesso em Set./2018.

RODRIGUES, Carla Cunha. Sobre tempos e lugares da Arte no currículo escolar brasileiro. V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. 08 a 11 de novembro de 2011. UFPB: João Pessoa/ PB. Disponível em https://www.academia.edu/3419866/SOBRE_LUGARES_E_TEMPOS_DA_ARTE_NO_CURRICULO_ESCOLAR_BRASILEIRO. Acesso em Ago./2018.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana. Tese de Doutorado, Florianópolis, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92064>. Acesso em Mar./2018.

RODRIGUES, Maristela Sanches. Professoras/es e currículos: quem já viu este filme? Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC: um ponto de vista da educação musical. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação* ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5979/3410>. Acesso em Fev./2020.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)* 10ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo, Perspectiva, 1985.

ROSSI, Flávia Demke. A (re) existência do Ensino de Arte sob a ótica dos docentes de Pelotas. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em Nov./2019.

SÁ, Anita de; DELMÁS, Benevides Braga. A história da licenciatura em Educação Artística: o novo currículo que resultou na invenção de uma nova tradição. Rio de Janeiro, 2012, p.204-11. Disponível em: <<https://joaoxetoseminario.files.wordpress.com/2017/01/26-anita-de-sc3a1-e-benevides-braga-delmc3a1s.pdf>>. Acesso em Set./2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

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

_____. José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Claudete Gomes dos. Reflexões preliminares acerca do que é arte, cultura e saberes dentro do universo escolar. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

SANTOS, Edi Carlos Costa; NUNES, Brisa Caroline Gonçalves; LISBOA, Rosemara de Jesurocantiss Oliveira. Planejamento anual colaborativo: experiências para o ensino de Artes Visuais na educação básica. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

SANTOS, Mateus Silva; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em Nov./2019.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Os PCN como política unificadora de um currículo nacional: impasses e desafios na trajetória da implementação de um documento-base para a educação formal no Brasil. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Maranhão, 2015. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/os-pcn-como-politica-unificadora-de-um-curriculo-nacional-impasses-e-desafios-na-trajetoria-da-implementacao-de-um-documento-base-para-a.pdf>. Acesso em Jul./2018.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Autores Associados, São Paulo, 1998.

_____. Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Um não-lugar escolar para crianças afrodescendentes da periferia das periferias. Revista da ABPN, v. 8, n.19. mar. 2016. Disponível em www.abpn.org.br > Revista > edicoes > article > viewArticle. Acesso em Ago./2018.

SECO, Ana Paula e AMARAL, Tania Conceição Iglesias. Marques de Pombal e a reforma Educacional brasileira. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em Out./2018.

SENA, Ibsen Perucci de. A organização do conteúdo de música no componente curricular de Arte: dois estudos de caso com professores da Rede Pública de Educação Básica do DF. Dissertação Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Música da Universidade de Brasília: Brasília, 2016.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, Cláudio Vicente. A Escola foi Tomada! Educação e resistência em Conceição das Crioulas/PE. Departamento de Antropologia: Universidade de Brasília, 2019.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais de Recife. Dissertação. Centro de Educação: Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Loyola, 2010.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Políticas e Currículo na Licenciatura em Artes Visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do ensino de Arte. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em Nov./2019.

SILVA, Monica Ribeiro. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. Comunidade Olho Vivo no Ensino Médio: 2013. Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas> . Acesso Jan./2019.

SILVA, Tomas Tadeu da. Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo: uma introdução crítica. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Tomas Tadeu da. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Ursula Rosa da. Filosofia, Educação e Metodologia de Ensino em Comenius. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e4.pdf>. Acesso em Fev/2019.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. A reforma do ensino médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990. São Luís, 2008. Disponível em <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/145/1/Ana%20Paula%20Ribeiro%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em Abr./2018.

SOUZA, Maria Janaina Piedade; SOUZA, Nádia Aparecida. Dificuldades para o ensino de Artes: o que dizem os professores. XVII SEDU. Semana da Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2017.

SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma Adriano Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTEDBR

On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009 ISSN: 1676-2584. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/8639620-Texto%20do%20artigo-10183-1-10-20150902.pdf>. Acesso em Abr./2018.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

TEITELBAUM, Kenneth. APPLE, Michael Apple. John Dewey. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>. Acesso em Abr./2018

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER. Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER. Vanessa Campos Mariano. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no século XVI. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 33-43, mar. 2007. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art03_25.pdf. Acesso em Set./2018.

UNESCO. 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 em Mar./2018.

_____. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Brasília, 2004.

_____. Educação para Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Paris, UNESCO, 2016.

_____. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e a Cultura: Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/> Acesso em abril/2018.

UNICEF. Declaração mundial sobre a educação para todos. Brasília, DF: UNICEF, 1990.

VALARINI, Denise. Livros didáticos de ensino de Arte: avaliação e análise crítica. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas, 2016.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. As tendências pedagógicas e concepções metodológicas do ensino de arte no Brasil: possibilidades didáticas para o Ensino de Artes Visuais em Juazeiro e Petrolina. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2018.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. A cidade, o urbano, o lugar. Revista GEOUSP: Espaço e Tempo (online), nº 6 (2006). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123359>. Acesso em Mai./2018.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As reformas educacionais e o ensino de artes. Revista Cocar Belém, vol. 5, n.10, p. 65-71 jul/dez. 2011. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/197/171>. Acesso Jan./2019.

VISO, Cristina Garcia Palhares. Paradigmas e metodologia de uma pesquisa em andamento: reflexões. Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em Nov./2019.

YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. Sociologia da Educação II. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

_____. Michel. O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papyrus, 2000.

REFERÊNCIAS - LEGISLAÇÕES

- DECRETO 18.890 de 18 de abril de 1931 Institui o ensino do canto orfeônico com disciplina obrigatória nos currículos nacionais. Disponível em: www.planalto.gov.br
- LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br
- LEI 5.540 de 28 de novembro de 1968 Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br
- LDB 5.692 de 11 de agosto de 1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e Educação Profissional. Disponível em: www.planalto.gov.br
- PARECER MEC No. 540/77 torna obrigatória a inclusão de educação moral e cívica, educação física e educação artística e programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1 e 2 graus. Disponível em: www.planalto.gov.br
- MEC Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília: PRODIARTE, 1982. Disponível em: www.mec.gov.br
- Constituição da República Federativa Art. 22, Inciso XXIV - Compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional
- PDE MEC. 1993. Plano decenal de educação para todos. Disponível em: www.mec.gov.br
- PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro. Disponível em: www.mec.gov.br
- LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br
- DECRETO 2.208 de 17 de abril de 1997 Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Disponível em: www.planalto.gov.br
- PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. 1997a. Disponível em: www.mec.gov.br

| | |
|--|--|
| CEB/CNE 15/1998 de 01 de junho DE 1998 | Documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| CEB/CNE NO. 03/1998 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro 1995. Disponível em: www.mec.gov.br |
| DCN | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.mec.gov.br |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries. 1999a. Disponível em: www.mec.gov.br |
| Resolução CEB 02/98 | Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Série. 1999b. Disponível em: www.mec.gov.br |
| LEI 10.172/2001 | Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| DECRETO 5.154 de 23 de julho de 2004 | Refere a Educação Profissional - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| LEI 11.096 de 13 de janeiro de 2005 | Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| LEI 11.741 de julho de 2008 | Institui e integra ações da Educação Profissional Técnica de nível Médio. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| PORTARIA no. 971 de 9 de outubro de 2009 | Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: www.mec.gov.br |
| MEC - BNCC | Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conselho de Educação. Consulta Pública, 2014. Disponível em: Portal.mec.gov.br |
| LEI no. 13.005 de 24 de junho de 2014 | Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br |
| Projeto de Lei no. 867 de 2015 | Veda em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. Disponível em: www.planalto.gov.br |

| | |
|--|---|
| MP 746 de 22 de setembro de 2016 | Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br . |
| LEI 13.278 de 3 de maio de 2016 | Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241/2016 | Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| Proposta de Emenda Constitucional - PEC 55/2016 | Institui o teto dos gastos públicos - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| MEC - BNCC | Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Conselho Nacional de Educação. Educação Básica. 2016. Segunda versão. Disponível em: Portal.mec.gov.br |
| LEI 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 | Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: www.planalto.gov.br |
| MEC - BNCC | Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conselho Nacional de Educação – Etapa: Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: Portal.mec.gov.br |
| MEC - BNCC | Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conselho Nacional de Educação. Etapa: Ensino Médio. 2018. Disponível em: Portal.mec.gov.br |
| MEC - BNCC | Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conselho Nacional de Educação. Educação Básica. 2018. Disponível em: Portal.mec.gov.br |
| MEC - BNCC | Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC. 2018. Disponível em: Portal.mec.gov.br |
| RESOLUÇÃO 03 | Resolução CNE/CEB 3/2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2018. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf |

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE VISUAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Doutorado de **MARGARIDA HELENA CAMURÇA MARTINS**, da Universidade de Brasília – UnB.

A pesquisa trata dos **TRÂNSITOS E INCERTEZAS DO ENSINO DE ARTE**, e tem como objetivo: **Analisar as mudanças e discontinuidades do ensino de Arte a partir de sua obrigatoriedade até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).**

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação é importantíssima para a pesquisa, além de enriquecer o debate sobre o currículo nacional do ensino de arte para o Ensino Fundamental.

Informamos que você pode se recusar a qualquer participação que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no âmbito da tese de doutorado, a podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda dessa pesquisadora.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a Professora Orientadora Dra. **Thérèse Hofmann Gatti**, na Universidade de Brasília, telefone: (61) 3107-3393, de segunda a sexta, nos horários: 8h às 12h e 14h às 18h, ou pelo e-mail therese.hofmamm@gmail.com ou Margarida.camurca7@gmail.com.

Brasília, 14 de dezembro de 2018.

Professor(a): _____

Assinatura: _____

Pesquisa: **Trânsitos e Incertezas do ensino de Arte**. Pesquisadora: Margarida Helena Camurça Martins, Universidade de Brasília (UnB), matrícula 17/0160599. Telefone para contato: (61) 99908-9887 e (61) 3202-2297- e-mail: camurca7@gmail.com.

Anexo 2 - Questionário

Caro(a) educador(a),

Este questionário faz parte da minha pesquisa de doutorado: **“Trânsitos e incertezas no ensino de Arte no Brasil da Missão Francesa a BNCC”**, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais PPG-Artes Visuais, do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti. O questionário abaixo, objetiva apreender a percepção sobre o ensino de Arte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as etapas da construção do currículo, a reelaboração do projeto pedagógico e a formação dos professores dos sistemas de ensino estadual e distrital. Este levantamento de dados é parte integrante da minha pesquisa. As informações coletadas serão utilizadas, exclusivamente, para a pesquisa e os dados serão tratados estatisticamente, sendo garantido o sigilo dos dados individuais. Esta coleta é dirigida aos professores, gestores e técnicos, que atuaram na construção dos currículos do componente curricular Arte do Ensino Fundamental – Anos Finais, para as Unidades Federativas do Brasil.

Agradeço imensamente a sua participação e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Margarida Helena Camurça Martins - camurca7@gmail.com

I – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Sobre sua formação?

- Ensino Médio
 Ensino Superior – Licenciatura
 Ensino Superior – Bacharel

Qual a sua área de conhecimento da sua formação superior?

2. Você possui curso de Pós-Graduação?

- Não
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

Qual a área de conhecimento da sua Pós-Graduação?

II ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3. Qual sua área de atuação neste momento?

- Professor de Arte
 Professor de outras áreas do conhecimento
 Gestor/Técnico da Escola ou da Secretaria de Estado de Educação
 Outra área de atuação

4. Você atua ou atuou em sala de aula como professor de arte?

- Sim
 Não

5. Em qual(is) nível(is)/etapa(s) da educação ou gestão administrativa você atua? (escolha múltipla)

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental (anos iniciais)
 Ensino Fundamental (anos finais)
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Gestor/técnico da Escola ou da Secretaria de Educação

6. Se você é professor de arte, qual linguagem artística da sua formação? (escolha múltipla)

- Artes visuais

- Dança
- Música
- Teatro
- Tenho formação em Arte sem especificação das Linguagens Artísticas
- Não tenho formação na área de conhecimento Arte
- Não atuo como professor de Arte

7. Quanto tempo atua no ensino fundamental – anos finais?

- Até 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 20 anos
- Mais de 20 anos
- Não atuo no Ensino Fundamental

III – BNCC, ENSINO DE ARTE E O ENSINO FUNDAMENTAL

08. Você participou da discussão ou contribuiu com a consulta pública da primeira versão BNCC do componente curricular arte?

- Sim
- Não

09. Você participou da discussão ou contribuiu com os Seminários Estaduais e Distrital da segunda versão BNCC do componente curricular arte?

- Sim
- Não

10. Na sua visão a implementação do novo currículo (BNCC) com base em competências e habilidades, contempla a necessidade de aprendizagem dos alunos?

- Sim
- Não

11. A apresentação do componente curricular arte em unidades temáticas, na sua opinião contempla as linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música)?

- Sim
- Não

12. Na sua visão a introdução de uma quinta unidade temática (Artes Integradas) no currículo, favorece a permanência do professor polivalente?

- Sim
- Não

13. Sob o seu ponto de vista a formação de professores para o ensino de competências e habilidades, conforme determina a BNCC, vai facilitar o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte?

- Sim
- Não

14. Na sua percepção a introdução das unidades temáticas pode contribuir para que professores de outros componentes curriculares passem a exercer o ensino de Arte?

- Sim
- Não

15. Na sua opinião, o professor como mediador da aprendizagem, conforme proposto pela BNCC, é representativo de valorização de sua prática de sala de aula?

- Sim
- Não

16. Na sua concepção, a implementação, do projeto pedagógico nas escolas, conforme previsto pela BNCC, favorece a autonomia das escolas?

- Sim
 Não

17. Como você avalia a implementação, no sistema de ensino que você atua, das três etapas da BNCC (currículo, projeto pedagógico e formação de professores)

- Muito boa
 Boa
 Regular
 Ruim
 Muito ruim

18. Na sua visão a implementação da BNCC vai elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no seu sistema de ensino?

- Sim
 Não

19. Na sua opinião quais os maiores desafios para implementação da BNCC no seu sistema de ensino? (múltipla escolha)

- Recursos humanos (professor, coordenador pedagógico, técnico)
 Recursos materiais e de infraestrutura (predial, didático, tecnológico, etc.)
 Recursos financeiros
 As condições atuais possibilitam a implementação da BNCC
 Outro

Em relação a questão 19, qual outro desafio?

IV – IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC – ENSINO DE ARTE

Nas questões abaixo indique a ORDEM DE PRIORIDADE de cada uma das reivindicações para o adequado/ideal ensino de Arte.

20. Professores com formação específica para atender as quatro linguagens

1 2 3 4 5
Mais importante Menos importante

21. Espaço adequado para o desenvolvimento das aprendizagens

1 2 3 4 5
Mais importante Menos importante

22. Livro didático de Arte

1 2 3 4 5
Mais importante Menos importante

23. Material didático para as aulas

1 2 3 4 5
Mais importante Menos importante

24. Equipamentos multimídia para as aulas de Arte

1 2 3 4 5
Mais importante Menos importante

25. Em relação às questões 20 a 24, na sua opinião essas reivindicações para o ensino de Arte, serão efetivadas com a implementação da BNCC?

- Sim
 Não
 Parcialmente

REQUERIMENTO DOS REDATORES DE ARTE PRESENTES NO ENCONTRO FORMATIVO DE AGOSTO DE 2018 AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, EM PROL DO AJUSTE DA DENOMINAÇÃO DAS LINGUAGENS DA ARTE NA BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

Brasília, 22 de agosto de 2018

Exmo. Sr.

Rossieli Soares da Silva

Ministro de Estado da Educação

Ministério de Educação

C/C:

Kátia Cristina Stocco Smole

Secretária de Educação Básica – Ministério de Educação

Prezados Senhores,

Considerando o que estabelece a LDB nº. 9.394/96 em seu artigo art. 2º, a saber: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

Considerando, ainda, que em seu art. 26, parágrafo 6º, a referida Lei reitera que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” obrigatório da educação básica.

Considerando o estabelecido na LDB nº 9.394/96 em seu art. 2º, a saber: “o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos”, ou seja, até 2021.

Considerando as indicações da Base Nacional Comum Curricular em sua p. 191: “No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Linguagens essas que articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas”.

Considerando, também, a segunda competência específica do componente curricular Arte, ou seja “Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações”.

REQUEREMOS:

A **supressão** das referências às Linguagens Artísticas como **Unidade Temática** constantes nas páginas 195 e no organizador curricular do componente curricular Arte, mantendo a

denominação de **Linguagens da Arte**, a qual se encontra em consonância com os documentos considerados acima.

Entendemos que tal supressão, pode facilitar o alinhamento das diversas concepções de currículo, principalmente ao contemplar a legislação vigente, a qual vem orientando as políticas públicas de formação e organização dos sistemas de ensino.

Dessa forma, também, não estará tratando o componente de forma simplista e reducionista, nem ignorando as epistemologias específicas de cada linguagem artística, uma vez que já estão devidamente definidas no documento normativo da base, consideradas dentro do campo de conhecimento artístico, com competências, habilidades, e objetos de conhecimento específicos.

Sabemos que o termo “**Unidade Temática**” consta nos textos e organizadores curriculares de todos os demais componentes constantes na BNCC. Contudo, consideramos aqui que, nenhum deles possui, subjacente ao seu campo de conhecimento, quatro sub-áreas – aqui denominadas Linguagens Artísticas, com tal especificidade, tanto do ponto de vista artístico, quanto conceitual e científico.

Sugerimos a assunção, tanto no texto da Base Nacional Comum Curricular, quanto no quadro organizador, a denominação “**Linguagens da Arte**” em substituição ao termo “**Unidade Temática**”.