

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES DA UNESP
Programa de Pós-Graduação em Artes**

Simone Laiz de Moraes Lima

**ESTUDOS, CONVERSAS, VIVÊNCIAS E REFLEXÕES:
O QUE A BNCC ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS DIZ?**

São Paulo

2020

Simone Laiz de Moraes Lima

ESTUDOS, CONVERSAS, VIVÊNCIAS E REFLEXÕES:
O QUE A BNCC ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS DIZ?

Dissertação submetida à UNESP – Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes e Educação

Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

São Paulo

2020

B456a

Lima, Simone Laiz de Moraes, 1977-

Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz? / Simone Laiz de Moraes Lima. - São Paulo, 2020

160 f.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Ensino - Currículos. 3. Educação e Estado. 4. Ensino - Legislação. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707.1

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

FOLHA DE APROVAÇÃO

LIMA, Simone Laiz de Moraes. **Estudos, conversas, vivências e reflexões**: o que a BNCC Arte do Ensino Fundamental nos diz? São Paulo: UNESP – Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, 2020, 160f.

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade

Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza

AGRADECIMENTOS

Dedico a todos os professores que tive na vida, em especial ao Professor Palma que me apoiou durante todo o processo, ajudando, incentivando, valorizando e fazendo com que eu me sentisse capaz e segura para escrever e seguir nos meus estudos.

Também gostaria de agradecer à Professora Carolina Romano, que conheço desde criança, e vem exercendo um papel importante na minha vida, em diferentes momentos, e que me apresentou esta possibilidade de estudo e pesquisa em currículo.

Aos colegas do Grupo de Estudos Políticas Curriculares, voltadas para o ensino de arte na Educação Básica.

Aos meus amigos: Celso Amâncio, Priscilla Vilas Boas e Antônio Júnior, que estiveram presentes neste processo e em tantos outros.

E, em especial, a minha mãe Célia Regina, meu pai José Stenio (em memória), meu padrasto, Jorge Maciel, e meus irmãos, Matheus e Thiago.

RESUMO

O tema desta dissertação está relacionado aos estudos da legislação da política educacional e determinações curriculares, em relação ao ensino-aprendizagem de Arte presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial nas artes visuais. Busca-se investigar, por meio dos discursos presentes no documento, os sentidos das escolhas e termos utilizados, bem como suas relações com documentos oficiais. Para isso optamos pelo levantamento e análise de fontes sobre a BNCC, artigos, obras, documentos, pareceres, entrevistas, em consonâncias com o estudo de teorias curriculares e bibliografia especializada, a fim trazer à reflexão de como os discursos refletem, de fato, ideologias que transpassam níveis teóricos – neste caso as Artes.

Palavras-chave: Artes. Currículo. Educação. Ensino de arte. Política educacional.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the legislation of educational policy and curriculum parameters in relation to art teaching and learning in the National Curriculum Common Core (Base Nacional Comum Curricular, BNCC), especially visual arts. Through the analysis of a range of documents, the dissertation will explore the reasons behind the linguistic choices and terms employed, as well as their relationship with official documents. Sources examined will include critical literature on the BNCC, articles, artworks, documents, reports and interviews, in line with curriculum theories and specialized bibliography studies and with the aim of provoking reflection on how these sources indeed reflect ideologies that traverse theoretical domains – in this case, the arts.

Keywords: Arts. Art Teaching. Curriculum. Education. Educational politics.

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD ROM	Compact Disc Read-Only Memory. (Disco Compacto – Memória Somente de Leitura)
CEDAC	Comunidade Educativa
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CERI	Centro de Pesquisa em Educação e Inovação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DBAE	Arte-Educação baseada em Disciplinas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EDPC	Comitê de Política Educacional
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMIA	Escola Municipal de Iniciação Artística
ENEM	Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ITAU BBA	Atacado, Tesouraria e Investimentos Institucionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental

P.E.T.	Programa de Encontro da Turma
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEB I	Professor do Ensino Básico I
PIÁ	Programa de Iniciação Artística
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFABC	Universidade Federal Paulista do ABC
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNRWA	Agência das Nações Unidas de Assistência a Refugiados da Palestina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	16
1.1 A Base é a base?.....	16
1.2 Educação é a base?	24
1.3 Competências de aprendizagem e a BNCC	29
1.4 Habilidades de aprendizagem na BNCC	35
1.5 A BNCC faz sentido?	37
CAPÍTULO 2 – O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTES: CONTEXTOS	43
2.1 A trajetória do Ensino de Artes na Educação Básica	43
2.2 Arte na Área de linguagens.....	49
2.2.1 Arte é Linguagem?.....	56
2.3 A polivalência no ensino das Artes.....	62
2.4 Paradigmas curriculares no Ensino de Artes PCN – BNCC	68
CAPÍTULO 3 – BNCC ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA AS ARTES VISUAIS.....	73
3.1 Componente Curricular Arte	73
3.1.1 A diversidade no currículo	74
3.1.2 Patrimônio cultural e matrizes estéticas e culturais	78
3.2. Competências e conhecimentos	82
3.2.1 Procedimentos, conceitos e atitudes	85
3.2.2 O uso do verbo “fruir”	87
3.2.3 Estesia na dimensão do conhecimento	90
3.3 Práticas, processos de criação e poéticas	92
3.3.1 Dimensões do conhecimento e práticas e processos de criação	97
3.3.2 Sobre a concepção pedagógica da BNCC Arte	99
3.3.3 O uso do termo “Experiência” no componente Arte	101
3.4. Processos de criação e suas habilidades em Arte	102
3.5 O ensino-aprendizagem das Artes Visuais.....	107
3.6 O que diz o texto de Artes Visuais na BNCC	108
3.7 Objetos de conhecimento e habilidades em Artes Visuais	111

3.8 A concepção de infância: aluno protagonista e criador.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE – ENTREVISTAS.....	132

INTRODUÇÃO

No início de 2017 fui convidada a colaborar com a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, um pouco antes da sua publicação. Durante o processo, esta participação tornou-se uma mescla entre consultoria e redação do documento. Aceitei o convite, porque tenho trabalhado como professora de Arte da esfera pública, desde a graduação em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, pela UNESP (Universidade Estadual Paulista) - Campus Bauru (2001-2005).

Realizei este trabalho do Ensino Fundamental junto a outros professores de dança, música e teatro, todos da Escola Municipal de Iniciação Artística¹ (EMIA-SP) – onde sou professora desde 2013 e fui coordenadora de Artes Visuais por três anos (2015-2017).

Iniciei minha trajetória como professora de Arte em Bauru (SP), em 2003, num programa chamado P.E.T. (Programa de Encontro da Turma) em que ministrava oficinas para crianças entre 07 e 14 anos no contraturno escolar. Também fui bolsista durante a graduação do projeto de Extensão Universitária “Movimentos em Artes Plásticas”. Neste projeto, um grupo de bolsistas realizava oficinas em escolas públicas com a proposta de criar pinturas murais, em muros ou paredes da escola, com estudantes e professores.

Graduada e de volta a São Vicente, cidade de minha infância e adolescência, em 2006 passei a dar aulas como professora temporária para o Ensino Fundamental, Médio e nos cursos de Arte do projeto de Tempo Integral, no bairro do Humaitá; até ser efetivada, em 2007, na Prefeitura de São Vicente, para o Ensino Fundamental, numa escola no bairro da Vila Margarida.

Logo em seguida, no mesmo ano, efetivada também pela Prefeitura de Santos – sem ter uma sede, tive de acumular quatro escolas, entre Ensino Fundamental I e II e EJA – Ensino de Jovens e Adultos, para completar minha jornada de trabalho. Em três anos, entre São Vicente e Santos, adquiri experiência

¹ A Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) é uma escola pública e gratuita da Secretaria de Cultura de São Paulo. Atende, no seu curso regular, crianças entre 05 e 13 anos de idade e trabalha as linguagens artísticas de maneira integrada, envolvendo a dança, a música, o teatro e as artes visuais, além de também oferecer formação específica nas linguagens nos cursos optativos e oficinas.

diversa do trabalho docente, tanto em relação ao público, quanto à localização das escolas, algumas periféricas, outras centrais, ou nas mediações da orla da praia; e, também, em relação à infraestrutura e direção das escolas, e os diferentes currículos estaduais e municipais.

Nesta época, recém-formada, entre erros e acertos, buscava encontrar meu lugar de professora e os momentos de interesses, aprendizagens e afetos na relação professora-estudantes. Assim, pude identificar que as metodologias das minhas aulas eram quase cópias dos exemplos oferecidos na graduação. Seguiu os modos de trabalho dos mestres que tive, tendo como base metodológica a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa que, resumidamente, compreende o ensino da arte por meio da articulação das ações: ler, contextualizar e fazer (o que será detalhado mais adiante).

Hoje percebo que esta base metodológica ajudou-me a planejar e ministrar as aulas, porém – pela quantidade de estudantes e aulas que assumira – mesmo me dedicando a preparo, planejamento e didática, as aulas eram muito mais voltadas para produção por meio de atividades, do que pesquisa e experiência artística investigativa, e ainda com um forte referencial das vanguardas modernistas brasileiras e europeias (influência forte da época e do contexto da licenciatura)

Constantemente me perguntava: “Quem é a Simone professora?” “O que estou fazendo aqui?” Em meio a tantas aulas, muitas vezes ligava a chave da repetição, o que me deixava internamente inquieta. Esta inquietude fez-me pedir exoneração dos cargos e mudar-me para São Paulo: queria ser artista, descobrir outros “eus” e referenciais.

Em São Paulo, em 2008, ingressei como efetiva PEB I² de Arte para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no bairro da Vila Clara, Zona Sul da capital, onde fiquei cinco anos. Minha escolha por PEB I baseou-se nas experiências mais leves e prazerosas que tive, trabalhando para a Prefeitura de Santos, em FUND I³ e EJA.

Na Vila Clara a experiência não foi diferente. Lá experimentei, descobri e vivenciei outros modos de trabalho, mais brincantes, processuais e afetivos. A permanência na escola – e atendendo a maioria das salas – fez-me ver o crescimento e a transformação das crianças, e pude relacionar-me cada vez mais

² Professor da Educação Básica I (atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

³ Ensino Fundamental I.

com a escola, os pais e a comunidade. Em parceria com a outra professora de artes, construímos uma sala ambiente, promovíamos saídas para apresentações e exposições e convidávamos grupos fomentados por editais para mostrar seus trabalhos. Como à época não tínhamos um currículo⁴ estruturado e pré-determinado para seguir, os planejamentos eram construídos a partir dos projetos da escola, das referências e interesses pessoais e, também, de interesses de pesquisa e desejos das turmas.

Nesse sentido, o currículo era construído processualmente, e os projetos e pesquisas eram diversos; alguns semelhantes, com desdobramentos únicos. Isto não isenta as dificuldades vividas no dia a dia, devido à complexidade de questões que englobam a precariedade da instituição escolar estadual e o contexto político e social de desigualdades e pobreza no qual a escola se situava – questões que não serão abordadas neste estudo, uma vez que o foco não são os processos e as situações de aula, mas sim questões mais generalizantes relativas ao currículo.

O fato de não ter tido um currículo pré-estabelecido na época em que estava na Escola Estadual na Vila Clara possibilitou liberdade para aprofundar mais relações com os estudantes, conteúdos e pesquisas.

A imaginação, a ludicidade, a criação, o jogo e o brincar tornaram-se eixos tão estruturantes quanto a leitura, a contextualização e a produção (pilares da Abordagem Triangular, que permeiam a minha prática). Isto também se deu, porque na época comecei a trabalhar no PIÁ (Programa de Iniciação Artística) e a desenvolver pesquisas em pintura no ateliê e a fazer aulas de dança no Programa Vocacional. No PIÁ, a proposta era integrar linguagens distintas, inspirado na experiência da EMIA-SP. O encontro e o trabalho em duplas, com outros artistas permitiu que eu vivesse experiências artísticas com crianças de modo relacional, lúdico, pautado em referências artísticas contemporâneas e nas culturas infantis. Também tive contato com a Abordagem em Espiral (2012) de Marina Marcondes Machado (ex-professora da EMIA e PIÁ e atual professora da UFMG).

Após ter contato com esses outros referenciais e, também, entrar para a EMIA, meu lugar de professora ampliou-se para o de artista-professora-

⁴ Em 2006 a Secretaria da Educação de São Paulo (Estado), publica “O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I” organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia: FDE. Autores: Roseli Cassar Ventrella, Maria Terezinha Telles Guerra, Lenira Peral Rengel, Yara Caznok, Flávio Desgranges, Edith Derdyk e Maria Alice Lima Garcia. Este livro enfatiza a importância no ensino das Artes no Ciclo I, como área do conhecimento e linguagem e apresenta propostas de ensino por meio de projetos, temas e linguagens.

pesquisadora, propositora, mediadora, além de participante do processo de criação e aprendizagem em arte com crianças.

Na EMIA, por ser uma escola não formal, e ter como eixo a integração das linguagens artísticas por meio do trabalho em duplas ou quartetos de artistas-professoras e professores, os currículos são abertos e construídos no encontro, na relação e na escuta entre adultos e crianças, por meio de troca de saberes de modo a desenvolver processos artísticos e criativos que “entende as crianças como competentes naquilo que fazem, respeitando seus modos de ser, pensar e criar arte” (EMIA, 2014).

Barbosa (2019), recentemente, em vídeo amplamente divulgado nas redes sociais, afirma que: “Arte não se ensina, contamina-se pela arte”, e acrescenta: “ensino como transmissão, não se ensina nada. Você provoca experiência. E é através da experiência que a gente vai aprendendo e vai separando o que é essencial do que é acidental⁵”.

Acredito que essas experiências – que permanecem – são capazes de nos formar e transformar, para além da vida escolar.

Atualmente venho também escrevendo materiais didáticos, trabalho no qual busco tratar de visualidades, espacialidades e processos criativos, compreendendo a imagem/referência artística e a pesquisa como elemento estruturante para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas. Parte-se do suposto de que projetos e investigações são desenvolvidos, na relação, no encontro, nessa troca entre professores e estudantes. Nesse sentido, percebo que ambas as abordagens, Triangular e Espiral, permeiam meu trabalho, e que mesclo livremente essas duas fortes referências de ensino-aprendizagem da Arte no meu fazer.

De volta a esta pesquisa, ao participar de um processo de contribuição coletiva de documento público (BNCC do Ensino Fundamental), por meio de consultoria e redação, revi minha trajetória como professora. Assim, percebo o quanto ter uma Base Nacional Comum Curricular, como documento estruturante de currículos, não define somente as aprendizagens, mas também direciona modos de atuação dos professores, expandindo para a formação profissional, e os direcionamentos que a escolha da redação deste texto traz para o processo de construção do ensino aprendizagem em Arte.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0> . Acesso em: 17 out. 2020.

Colaborei com a construção do documento do Ensino Fundamental, porque ele vinha sendo desenvolvido por meio de participação de especialistas, professores, consultas públicas, além de passar por uma série de audiências públicas no decorrer do ano até a homologação, em 20 de dezembro de 2017.

Para esta pesquisa, o objeto principal será a BNCC Arte do Ensino Fundamental, com foco nas Artes Visuais, a partir das seguintes indagações: de que modo se deu a construção do documento de Arte? Quem participou e como? Quais concepções e sentidos apresentam-se no discurso do texto do componente curricular Arte? De que modo ele foi construído? Quais são as concepções e os paradigmas do ensino de Arte no documento e com quais outros discursos eles se relacionam? Quais são as concepções ideológicas desses paradigmas? Como se apresenta o ensino-aprendizagem das artes visuais? Qual a concepção de infância? Quais escolhas foram feitas? Quais os sentidos dessas escolhas?

Esta pesquisa entende que a redação do documento representa visões políticas e ideológicas. Cabe, a este trabalho desenvolver interpretações que relacionem essas esferas e seus motivos, assim como com quais outras concepções de ensino da Arte o texto dialoga, suas conjunturas políticas, e de que forma se manifestam e o porquê dessas escolhas. Somam-se a essas reflexões os aspectos apontados por Lopes (2008) sobre as distinções entre o discurso oficial e o discurso local das escolas.

Importante contribuição sobre o currículo origina-se nos estudos de Palma Filho (1990), para quem o currículo escolar é um recorte do cultural, por isso a literatura especializada indica vários paradigmas e modelos, cuja escolha é um posicionamento político.

Esta pesquisa compreende, então, que a redação do documento representa visões políticas e ideológicas. Desse modo, tem como premissa principal investigar os princípios presentes na formulação da BNCC Arte do Ensino Fundamental, com o intuito de demonstrar os paradigmas presentes na construção do ensino da Arte no Brasil.

Tal documento, entende-se, oriunda de receituário da política educacional nacional neoliberal – do período em questão, cujos discursos são observados.

O problema central da pesquisa é investigar com quais concepções de ensino da Arte o texto dialoga, suas conjunturas políticas e de que forma se manifestam e o porquê dessas escolhas. Qual é o ensino-aprendizagem neoliberal e pós-moderno

de Arte que se propõe, a partir de competências e habilidades? O que está explícito e o que é contraditório no texto do documento? É libertadora uma aprendizagem, vinculada a princípios do mercado, que pressupõe aquilo que o estudante deve aprender? De que modo a prática relaciona-se com a BNCC e com a realidade das escolas e professores?

Para isso, a fundamentação são as teorias da educação e currículo; de ensino-aprendizagem de Artes; e das Leis e documentos relacionados às esferas educacionais do Brasil, que abrange os séculos XX e XXI. Os estudos partem principalmente de: Teoria Curricular (Michel Apple, Alice Casemiro Lopez e João Cardoso de Palma Filho); Artigos sobre a BNCC; Estudos do PCN e da BNCC; Abordagem Triangular (Ana Mae Barbosa) e as relações dessa teoria com os documentos oficiais – PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC; além de olhar acurado sobre o Ensino das Artes no Brasil.

Aliam-se, também, os procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa, em que a investigação e pesquisa se entrelaçam com os meus conhecimentos, subjetividades e experiências de vida, na busca de sentidos e significados que possam colaborar com a reflexão acerca de currículo nacional e do ensino-aprendizagem de artes nas escolas.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os especialistas da área de Arte que participaram da redação do texto da BNCC do Ensino Fundamental em suas diferentes versões, com o intuito de coletar dados que contribuem para um entendimento mais amplo do objeto de estudo, assim como analisar e buscar as referências dos paradigmas propostos no documento.

Por ser uma das especialistas que participou da redação do documento, também colaborei com reflexões e análise de narrativas pessoais, sem me isentar de um olhar crítico a respeito dessa participação. Foi entrevistado também um especialista que participou do PCN-Arte do Ensino Fundamental para traçar paralelos entre os processos e discursos do PCN e da BNCC. Essas entrevistas são utilizadas para colaborar com a interpretação do documento e a compreensão sobre os processos e escolhas feitas, de modo a contextualizar determinado momento histórico.

A partir da concepção de entrevistas reflexivas, esse rico material representa situação de trocas intersubjetivas, que compreendem, pela perspectiva de Szymanski (2002), o caráter relacional do conversar, englobando percepções,

trocas, sentimentos, preconceitos e interpretações – estabelecidos entre entrevistador e entrevistado, e os significados construídos por meio dessa interação. Nesse sentido, as perguntas foram elaboradas com o objetivo de assegurar que as respostas trouxessem informações a respeito visões e concepções que esses especialistas têm sobre ensino e aprendizagem de Arte nas escolas, com o foco nas respectivas linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e as reflexões e críticas sobre esse fazer.

Para fins de organização, a pesquisa estrutura-se em três capítulos. No primeiro, aborda-se o BNCC – como e quando surgiu, aspectos e visões curriculares que permeiam a Base, a organização das aprendizagens por meio de competências e habilidades e suas relações com as teorias de currículo que embasam esta pesquisa.

No segundo, adentra-se pela trajetória do ensino da arte no Brasil, por meio de legislação, documentos oficiais, organizações, propostas, paradigmas e abordagens curriculares, em paralelo com a construção e o discurso da BNCC acerca da aprendizagem artística.

Por fim, no terceiro capítulo, são analisados os discursos presentes no documento do componente curricular Arte do Ensino Fundamental e a aprendizagem proposta para as Artes Visuais.

Apesar do intuito de organização de capítulos, o modo como esta pesquisa foi se desenvolvendo e materializa-se está em diálogo com a maneira como organizo minhas aulas, compreendo o mundo, articulo ideias, pensamentos e conhecimento: de forma espiralada, com alguns mergulhos de foco e aprofundamento.

Para finalizar esta introdução, abri ao acaso o livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (2002), para que – mesmo de forma indireta – ele esteja presente neste trabalho, e li o seguinte trecho:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. ‘Não há o que fazer’ é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2002, p. 74)

CAPÍTULO 1 – A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Neste capítulo, vamos tratar de como surgiu a BNCC, em diálogo com a legislação vigente, e suas possíveis relações com o contexto político e social e as teorias de currículo. O intuito é refletir sobre tal processo e a proposta de organização curricular por competências e habilidades. O capítulo encerra-se com uma reflexão acerca da escolha de um currículo nacional.

1.1 A Base é a base?

O slogan utilizado pelo governo de que a “Base é a base” sugere uma “verdade” de que sem a BNCC não se tem base, ou seja, esse documento seria a referência para o ensino-aprendizagem no Brasil. Resta questionar: a qual base educacional ela se refere?

O início da BNCC está na Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 210 diz “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Para Palma Filho, Alves e Duran (2018c, p. 16), em *Políticas Públicas em Educação*, a necessidade de se instaurar conteúdos mínimos para uma formação básica comum, neste período histórico, tinha como pano de fundo, debates “em relação a uma nova ordem social que resultasse numa mais justa distribuição dos bens materiais e simbólicos”. E que a elaboração da Constituição, após 21 anos de ditadura, contou com a participação de mobilizações populares e do movimento das *diretas já*, que englobou diversos segmentos, debates, discussões, audiências públicas e emendas populares.

Anos depois, em 1996, a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/LDB), em seu Artigo 26, “regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica” (MEC *online*). Em 2013, essa Lei foi reformulada e passou a incluir a educação infantil no texto. Tal reformulação, atendeu determinação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, quando a formação educacional passa a ser vista como Educação Básica, ou seja, engloba a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, obrigatórios para crianças entre 04 e 17 anos, que garantiu o direito de estar na escola à criança a partir dos quatro anos de idade.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 14, delibera que:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2010)

As Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, pela Lei 13.005/14, prevê a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental e Médio” (§ 5º do art. 7º desta Lei) (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar que as leis que deram suporte para a construção da BNCC, da Constituição Federal ao PNE, foram votadas por deputados e senadores no Congresso Nacional. Neste sentido, elas representam interesses políticos e de classe.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), sobre a LDB, aponta que a

LDB sancionada em 1996 rejeitou grande parte das propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituindo-se em instrumento da reforma neoliberal dos anos 1990. (...) a formação em nível nacional deveria ter uma base mínima comum, possibilitando agregar outros conteúdos regionais e/ou definidos pelo projeto político-pedagógico da escola, tal como prescreve o art. 12 da LDB: ‘Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica’”. (CNTE, 2017)

É com respaldo dessas leis que a construção da Base teve seu início em 2015, no Governo Dilma Rousseff (2011-2016), com o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro (ministério: de 06 de abril a 04 de outubro de 2015). Por meio

da Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, instituiu a comissão de especialista que iria elaborar a proposta da Base.

O processo de construção da BNCC, no governo Dilma, foi composto por um grupo de representantes de Universidades Públicas, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

No artigo “A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil”, Marsiglia et al. (2017) afirmam que:

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 109)

Segundo o artigo, em 2006, foi criado o “Todos pela Educação”, organismo empresarial

cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “competências básicas”, metas de desempenho por meio de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 113)

Esse organismo, em conjunto com a classe empresarial, representada pelas organizações: Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA (Atacado, Tesouraria e Investimentos Institucionais), Instituto Unibanco, Instituto Natura, deu início ao “Movimento pela Base Nacional Comum”. A ONG, desde 2013, atua “para facilitar a construção de uma Base de qualidade” e tem investigado “casos de sucesso em vários países” (como se denominam no site oficial). Além dessas empresas, outras instituições, como ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional), CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), Comunidade Educativa CEDAC, CONSED, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Inspirare e UNDIME compõem a organização.

Em 2013, segundo Grabowski (2019), no artigo “Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o ‘novo’ ensino médio?”, um grupo de parlamentares foi para os Estados Unidos com o intuito de

participar do Seminário, *Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o século 21*, organizado pela Universidade de Yala, em parceria com a Fundação Lemann, a principal financiadora. No retorno, o deputado Alex Canziani (PTB-PR), presidente da Frente Parlamentar da Educação e integrante do Movimento pela Base, declarou que o objetivo da viagem era conhecer as “vantagens da unificação do currículo escolar” a partir da experiência do *Cammon Core*, para “que possamos, através dos secretários de educação, dos secretários municipais e do próprio MEC, fazer uma discussão sobre o currículo. (GRABOWSKI, 2019)

No mesmo documento, Grabowski (2019) acrescenta que, para compreender os interesses empresariais na BNCC, “é necessário acompanhar a atuação dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM)”. A primeira é parceira do MEC e atua, desde 2007, por meio do Comitê de Políticas Educacionais (*Education Policy Committe – EDPC*) – que dá suporte para que países-membros e não-membros alcancem o que consideram uma educação duradoura e de alta qualidade.

Esse mesmo objetivo é tratado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997 que – segundo o portal do MEC “avalia os sistemas educacionais básicos de membros da OCDE e não-membros convidados em uma pesquisa, aplicada a cada três anos, sobre habilidades e conhecimentos de estudantes aos 15 anos”; e pelo Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI), que cuida de modo abrangente da aprendizagem ao longo da vida, em todas as suas fases. Para Grabowski (2019) a OCDE é “uma espécie de ministro da Educação do mundo, alinhando, tanto para governo como para o setor empresarial, as políticas de avaliação (...)”.

É possível verificar que a hegemonia empresarial esteve presente na concepção e na construção da Base, desde seu início, e que isso é reflexo de políticas e projetos neoliberais entre setores privados e públicos de Educação, que buscam valorizar as necessidades básicas e imediatas da formação escolar em relação ao mundo do trabalho, com foco em competências, metas de desempenho e instrumentos centralizados de avaliações.

Em julho de 2015, no Seminário Internacional “O que podemos aprender com as evidências Nacionais e Internacionais” que reuniu especialistas para compartilhar e debater experiências de construção curricular, no início do processo de elaboração da Base, o palestrante Dave Peck, da CEO *Curriculum Foundation* Reino Unido, gravou um vídeo para a ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”⁶, intitulado “o currículo precisa preparar os alunos para a vida” “O Currículo Nacional para a Era Global”. Nesse documento é possível ver a visão neoliberal da Base desde o início:

um currículo moderno precisa ser baseado numa variedade de princípios, eu diria que o que têm levado os países ao redor do mundo reverem seus currículos escolares é a competição na economia mundial. Se voltarmos alguns anos, o que os países precisavam fazer era focar nas escolas como lugares onde as crianças aprendiam tudo que precisariam para a vida. Elas então terminavam a escola, procuravam em emprego e o que haviam aprendido na escola, lhes serviria para o resto da vida e tudo bem.

Evoluímos muito desde então, agora os jovens precisam terminar a escola e precisam continuar a aprender pelo resto de suas vidas: *life-long learning*. O mundo está mudando rápido demais para que a ideologia antiga ainda se aplique, certo?

Isso significa que, na escola, antes de mais nada, deve-se encorajar os jovens a amar a aprender. Eles precisam terminar a escola e pensar que “aprender foi tão bom, que eu quero continuar aprendendo para o resto da vida. (transcrição nossa)

Por que considerar que o *life-long learning* é um caminho possível para jovens e para um país tão complexo e desigual como o Brasil?

A CEO Curriculum Foundation, sediada no Reino Unido, é uma fundação que fornece suporte e orientação curricular. “Trabalhamos com escolas, sistemas escolares, organizações governamentais e ministérios de todo o mundo”⁷.

Essa organização trabalha com autoridades locais, escolas e grupos de escolas na formação e assessoria de currículos, e de uma única escola na Suíça, *Le Rosey School* – considerada a instituição com o mais alto investimento no mundo. As outras parcerias concentram-se principalmente na África com os governos e Ministérios de Educação nos seguintes países: Marrocos, Egito, Sudão, Sudão do Sul, Zâmbia, Ruanda, Uganda e Lesoto. Também no Oriente Médio, no Iraque, na Síria, no Catar, e para a Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA), num programa de assistência, desenvolvimento e revisão

⁶ No site da ONG, na linha do tempo da construção da Base. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8SIRboujJx8>. Acesso em: 21 abr. 2020.

⁷ Informação disponível em: <https://www.curriculumfoundation.org/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

curricular e formação de professores. Na Ásia, as duas parcerias estão na China (com consulado Britânico) e na Coreia do Sul, com um instituto de avaliação e currículo. Na América estão somente na Jamaica, numa parceria Governo/Banco/Universidade/Fundações; e, no Brasil, em que atua junto ao Ministério da Educação, no Consulado Britânico, no Instituto Unibanco e é parceiro da Fundação Lemann.

Por que o Ministério da Educação busca como referência uma Fundação que trabalha com o desenvolvimento de currículos em países periféricos? Que apesar de ter sede na Europa, não trabalha com nenhum Ministério de Educação europeu? Por que, mesmo no governo Dilma, não concentrou a pesquisa e o desenvolvimento nas Universidades e com os especialistas de currículo do Brasil?

No governo Dilma, em que foram realizadas a primeira e a segunda versão da Base, seu processo de construção incluiu a participação da sociedade civil com consulta pública. Ademais, de acordo com o portal do MEC, recebeu mais de 12 milhões de contribuições “da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas”. Depois de sistematizadas por uma equipe de professores da Universidade de Brasília, foram encaminhadas para os redatores que realizaram a segunda versão⁸. Acrescentem-se a ela eventos abertos ao público, como pareceres e seminários com professores.

Ainda, no mesmo portal do MEC, sobre as audiências públicas:

O CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular”.

O produto desses encontros resultou em 235 documentos protocolados com contribuições recebidas no âmbito das audiências públicas, além de 283 manifestações orais. Estas audiências não tiveram caráter deliberativo, mas foram essenciais para que os conselheiros tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira. (BRASIL, 2017)⁹

⁸ Esta pesquisa não localizou nenhum relatório publicado de como essas contribuições foram analisadas e incorporadas no texto da Base.

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-BNCC>

Para um dos especialistas de Arte que trabalhou nas duas primeiras versões, por meio de entrevista semiestruturada¹⁰ cedida para esta pesquisa, nos disse que:

(...) do ponto de vista de quem participou do processo de uma maneira mais ampla, mais profunda, como eu, é muito sintomático, porque na primeira e na segunda versão o que você tinha como representantes da sociedade eram professores, eram as universidades que eram convidadas por meio dos professores da UNICAMP, da UNESP (...) e entidades de classe, representantes como a Anped, a Faeb, no caso das artes. Então era este pessoal que era convidado, que foi convidado para fazer a leitura crítica. Mas aqueles 12 milhões de contribuições no site, a gente sabe que tem uma série de questões lá... Mas era esse tipo de pessoal que era convidado, e mais os representantes da Undime e do Consed (...) (transcrição nossa)

Segundo Fernando Cássio (2017), pesquisador em políticas educacionais e professor da UFABC, no ensaio para o Jornal Nexo “Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular”¹¹ aponta que

Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de ‘contribuições’ divulgadas, há uma diferença de 8.400%. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do fabuloso número. A falta de distinção entre “cadastro no Portal”, “contribuinte”, “contribuição” e “contribuição efetiva” tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC. (CÁSSIO, 2017)

Para Marsiglia et al. (2017), com o golpe que causou o *impeachment* da presidenta Dilma (PT) e a entrada do vice, Michel Temer (PMDB - agosto de 2016 a dezembro de 2018),

os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM (...). É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 114)

Para eles, esse grupo

¹⁰ Foram realizadas para esta pesquisa três entrevistas (apêndice) com especialistas que participaram da redação da BNCC.

¹¹ Para saber mais sobre a pesquisa do autor e como foi o processo de consulta pública e participação, acesse o link: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns

fez uma intervenção na BNCC, adiando a divulgação de sua terceira versão, com previsão de conclusão das etapas da educação infantil e do ensino fundamental no final do primeiro semestre de 2017, com o objetivo de ‘acertar’ os rumos e adequar o processo ao enfoque dos novos ocupantes do ministério (MARSIGLIA et al., 2017, p. 115)

Para um dos especialistas de Arte que participou da terceira versão:

a minha participação foi pontual na terceira versão (...), fui convidado pra fazer leitura crítica do documento. Na realidade estava já em processo de finalização e o que nos foi instruído foi: “nós temos os quadros das habilidades, os termos estão muito técnicos, a gente gostaria que professores que tenham trabalho na sala de aula pudessem ajudar a gente a amenizar esse texto”. Então foi nesse nível que a gente foi chamado, foi algo próximo da data que esse grupo tinha de finalização, então era uma coisa de duas semanas. (transcrição nossa)¹².

Para finalizar, voltando ao slogan “A Base é a base”, apresentada pelo MEC no site oficial, como “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, com o principal objetivo de ser a “balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!”. E que “cabe aos Estados e municípios elaborarem seus currículos a partir de princípios e aprendizagens definidos por ela e, também, do Regime de Colaboração entre cidades e estados”. Nesse sentido, a ausência de referências e conteúdos no documento é justificada pelo fato de a Base não ser currículo. Para Merith-Claras (2019)

há claramente um enunciador que constrói um discurso em torno dos valores positivos, dos benefícios da BNCC para a educação, evidenciando seu respaldo legal, simulando um fazer objetivo, não só pela debreagem enunciativa, mas pelo próprio movimento de construção da Base, que é fruto de um trabalho de equipes, não de uma individualidade. Por meio dessas estratégias, espera-se que o enunciatário creia, confie nesse enunciador que se materializa como Ministro da Educação, uma autoridade da área, e que reconhece como existente, portanto, um fazer crer de discurso verdadeiro. (MERITH-CLARAS, 2019, p. 103)

A autora faz uma análise das versões da Base, mediada por estudos semióticos de proposta greimasiana e discorre que:

reconhecer a versão final da BNCC apenas como parte de um processo de construção coletiva, de consulta pública, é ignorar que

¹² Entrevista semiestruturada (apêndice) concedida para esta pesquisa.

as ideologias, os interesses políticos, as crenças, os valores dos governos fazem parte dela, que estão embrenhados na forma de organizar, sugerir, delimitar; enfim, pensar um modelo de ensino a partir da estrutura defendida no documento. É ignorar, ainda, que, sendo a BNCC parte de uma política educacional, é também um documento fortemente influenciado por posicionamentos políticos (MERITH-CLARAS, 2019, p. 117)

Se a Base não é currículo; então, como estão sendo construídos os currículos estaduais? É seguido esse modelo de ensino proposto pelo documento? Ou trazem referências?

No currículo paulista, homologado no segundo semestre de 2019, em relação à Arte, o quadro de objetos de conhecimento e habilidades da BNCC – definidos por “Anos Iniciais” e “Anos Finais”, possibilitando mais flexibilidade no desenvolvimento de pesquisa e processos de aula – foi inserido numa tabela mais rígida, que aponta as habilidades organizadas para cada ano. O que pautou essas escolhas? A interpretação dos especialistas (envolvidos nessa elaboração) foi criar mais tabelas de habilidades para as já existentes.

1.2 Educação é a base?

O logotipo da BNCC (Figura 1) apresenta uma construção piramidal, formada por cubos nas cores azul, verde e amarelo, que representam a bandeira brasileira; ao lado, uma coluna formada por cada uma das palavras – Base – Nacional – Comum - Curricular – em forma de pilar, ou seja, um eixo estruturante e sustentador, e embaixo a frase: “Educação é a base”.

Figura 1: Logo oficial da BNCC



Fonte: BRASIL, Ministério da Educação.

Por esta imagem é possível estabelecer as seguintes leituras, compreendendo a leitura como o modo como interpreto e crio sentidos para o que vejo a partir das minhas referências e subjetividades:

- De que há um pensamento de Educação representado pelo desenho de uma pirâmide, que podemos compreender como: escala, níveis, ascensão, elevação e também por segregação e desigualdade. O cubo do topo não é preenchido por todos, mas por um único cubo: amarelo ouro;
- De que a proposta da Base é ser a coluna da Educação brasileira: forte, austera, distribuída proporcionalmente - um selo educacional;
- E de que pela Educação obtém-se a base necessária para a vida, como algo fundamental para a formação de todas as pessoas.

Esse logo contradiz aquilo a que a BNCC se propõe como forma de desenvolvimento da igualdade, da equidade e da diversidade.

A igualdade é aquela (conforme consta no site oficial da Base) “sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. A equidade e a diversidade abrangem a ideia de que as “instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”. Esses termos, apesar de serem princípios, podem ser facilmente abandonados em meio a: estrutura organizacional da escola, currículos e corpo docente. Se o Estado não garante igualdade de recursos, assistência, qualidade nos espaços físicos e materiais entre as escolas, deixando tradicionalmente à margem as periféricas, como alcançar esses valores somente através do currículo escolar? É nesse sentido que as reformas educacionais surgem como resposta a dificuldades e improbabilidades.

Para Palma Filho (2018a, p. 18), a reforma sempre é defendida como intervenção necessária de atualização ou modernização de inovações no sistema escolar; vista como “solução, mesmo que passageira, para o que se convencionou chamar de crise na educação”. “No caso brasileiro, sempre tem havido um grande distanciamento entre os objetivos expressos nos documentos oficiais e a recepção

das intenções oficiais e sua efetiva implementação nas escolas.” (PALMA FILHO, 2018a, p. 26).

No site da BNCC No Portal do Ministério da Educação, no que tange à BNCC, podemos verificar – no discurso presente em “Perguntas Frequentes”, que a resposta dada sobre “como a base irá contribuir para a melhoria na educação no Brasil?” é:

(...) escolas e professores **passarão a ter clareza** do que os seus alunos devem aprender e o que devem ser capazes de fazer com esse aprendizado e, assim, poderão planejar seu trabalho anual, sua rotina e os eventos do cotidiano escolar considerando as características próprias do seu alunado.¹³ (grifo nosso)

A palavra “clareza” surge como resolução, de que não há dúvidas em relação ao que é estabelecido na BNCC. Essa objetividade não está presente em todo o discurso do texto da Base, haja vista que em alguns trechos o documento mescla a noção de ensino – por meio de habilidades seriadas ou por ciclos, no caso de Arte – com a de currículo espiral, por exemplo:

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte. (BRASIL, 2018, p.195)

E, também, no texto de Língua Inglesa no Ensino Fundamental:

Tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se **assim for conveniente e significativo** para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de **currículo espiralado**. (BRASIL, 2018, p. 247) (grifo nosso)

A concepção de currículo espiralado remete à teoria de Jerome Bruner (1977), presente na obra *Processes of Education*. Em consonância com as teorias de Piaget e as abordagens construtivista e sociointeracionista, o autor aponta que qualquer ideia pode ser representada nas formas de pensamento de uma criança em idade escolar, e essas representações iniciais podem se tornar mais poderosas e precisas posteriormente, em virtude daquela primeira representação (BRUNER, 1977).

Assim, mesmo ideias muito complexas podem ser abordadas em qualquer estágio do desenvolvimento infantil, desde que sejam adaptadas às diferentes

¹³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 set. 2020.

formas de ver o mundo nas diferentes idades. A fase do desenvolvimento de um educando não impossibilita o tratamento de qualquer tema; pelo contrário, auxilia a uma melhor apreensão de determinado assunto futuramente. Nesse sentido, propõe um currículo em espiral, em que os conteúdos apresentados podem ser retomados em outros momentos da formação escolar, adequando e reelaborando de acordo com as representações dos alunos e seus estágios de desenvolvimento.

Ao apresentar as habilidades por meio de tabelas, com listas numeradas que devem ser desenvolvidas ao adentrar em cada um dos objetos de conhecimento pré-determinados – com a ideia de currículo em espiral – aproxima duas perspectivas distintas: uma de desenvolvimento sequencial, e outra de aprofundamento cíclico de relações de conhecimento.

Palma Filho (2018a, p. 89), ao tratar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aponta que, apesar de o MEC tê-los apresentado como não obrigatórios, as propostas oficiais induzem o docente, principalmente “aqueles que trabalham afastados dos grandes centros urbanos e dos grandes centros universitários”. Podemos relacionar os PCN à Base, ainda que a esta seja negada a ideia de currículo e proponha projetos pedagógicos como autônomos, sua influência na atuação e formação dos professores será imensa, tendo em vista que os editais para livros didáticos estão sendo pautados pela BNCC e não pelos currículos estaduais, municipais ou das unidades escolares.

Para Palma Filho (2018b), pelo viés do enfoque sistêmico e do formato, a concepção curricular presente nos PCN é próxima do paradigma técnico linear de Ralph Tyler, que também se alinha aos Guias Curriculares dos anos 70. Domingues (1986, p. 354), em *Interesses humanos e paradigmas curriculares*, estabelece que as questões que permeiam a realização de um currículo para Tyler são: a) em relação aos objetivos educacionais que se deve atingir; b) as experiências educacionais oferecidas que alcançam esses propósitos; c) como organizar essas experiências de modo eficaz; e d) como é possível ter a clareza de que os objetivos foram alcançados. Ou seja, para Tyler (*apud* DOMINGUES, 1986, p. 354) o objetivo engloba “o núcleo do racional (...), é o ponto em torno do qual todas as ideias giram, e deve ser baseada na razão e na realidade”.

Nos PCN, Palma Filho (2018a, p. 90) reitera que a organização do documento parte dos objetivos gerais do Ensino Fundamental para os objetivos gerais de área;

posteriormente para os objetivos das áreas para cada ciclo e conteúdo; e finalizando com os critérios de avaliação e as orientações didáticas¹⁴.

Na Base, as primeiras e segundas versões foram organizadas por direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme determina o Plano Nacional de Educação (PNE). As últimas versões alteraram a nomenclatura para competências e habilidades. E as categorias que passaram a organizar as aprendizagens foram: competências gerais da educação básica – competências específicas das áreas – competências específicas do componente curricular – unidades temáticas – objetos de conhecimento – habilidades.

Segundo Macedo (2016), em *Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si*, as competências genéricas entraram como contraposição à ideia de objetivos ligados a conteúdos, o que ela considera um eficiente social.

Para a autora, essa nomenclatura, ligada à defesa progressista do conhecimento processual, apresenta-se como resposta à demanda por igualdade democrática e aos novos modos de organização e legitimação do saber, capazes de ser dominados por todos (MACEDO, 2016). Vejamos o exemplo da Competência 1 Geral da Educação Básica:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Essa citação mostra como é possível, positivamente, juntar tudo o que é fundamental para a vida em sociedade, incluindo a responsabilidade de continuar aprendendo e participar da construção política para fins de igualdade entre todos. Neste sentido, é uma resposta às questões sociais que não conseguimos solucionar, além de valorizar a educação como base fundamental e meio para tais construções. Esse discurso político presente na Base é antagonista em relação a realidade, pois ao mesmo tempo em que almejam a igualdade, as políticas públicas neoliberais não disponibilizam meios para que a educação geral do país alcance tais patamares de qualidade e equidade.

¹⁴ Para melhor detalhamento e reflexão sobre a relação entre os PCN e os Guias Curriculares com a proposta de Tyler veja-se: PALMA FILHO, 2018a.

1.3 Competências de aprendizagem e a BNCC

De acordo com a revista digital *Nova Escola*¹⁵, mantida pela Fundação Lemann, no Livro *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos* (2005), o autor e professor de psicologia da USP, Lino de Macedo, pesquisador da obra de Jean Piaget, define que competências são “conjuntos de saberes, de possibilidades ou de repertórios de atuação e compreensão”. De acordo com a revista, a BNCC considera essa abordagem, “associando o conceito a conhecimentos indispensáveis para a vida em sociedade”.

Na BNCC, competência é definida 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**. (BRASIL, 2018, p. 8) (grifo nosso)

Veja o exemplo na Competência Geral 4¹⁶:

Utilizar [**procedimento**] diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica [**conhecimentos e conceitos**], para [**finalidade**] se expressar e partilhar [**atitude**] informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos [**atitude**] que levem ao entendimento mútuo. (colchetes nossos)

A BNCC defende que o conceito de competências segue as premissas da LDB - Lei nº 13.415/2017¹⁷ (Artigos 32 e 35). Ou seja, tal conceito é orientando, desde as décadas finais do século XX, currículos de Estados e municípios, e de que

¹⁵ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10053/entendendo-os-conceitos-que-organizam-a-base-nacional>

¹⁶ Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED / UNDIME, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

¹⁷ BRASIL. Lei nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20.nov.2017. (nota de rodapé retirada da BNCC – versão final, p. 12).

também são adotados em sistemas de avaliações internacionais (BRASIL, 2018, p.13). No Brasil, a avaliação do ENEN (Exame Nacional do Ensino Médio) desde 1999 vem sendo pautada em competências, assim como nos: Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio (BRASIL, 2000), nos PCN+ Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002) e nas Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006).

Segundo Palma Filho (2018a), o conceito de competência tem origem na área da educação vocacional, nos Estados Unidos na década de 1970, com o propósito de “identificar com objetividade as aptidões que os trabalhadores deveriam adquirir para o desempenho de atividades específicas no mercado de trabalho”.

Ramos (2006, p.273), em *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*, aponta que a pedagogia das competências está ligada à como na contemporaneidade a educação restaura “sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva; no plano político – pelo neoliberalismo; e no plano cultural – pela pós-modernidade”.

Lopes (2008) expressa que as reformas de currículo estão mais centradas na organização curricular que compreende a formação escolar por meio de competências e habilidades e na valorização das tecnologias.

É pela educação que se busca, socialmente, formar trabalhadores com as altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes. Argumenta-se, nesse contexto, que há necessidade da formação em **habilidades e competências** mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares. (LOPES, 2008, p. 20) (grifo nosso)

Para a autora esta escolha está relacionada às políticas econômicas “genericamente denominadas neoliberais” (LOPES, 2008, p. 20), em que o Estado aproxima-se e subordina-se às exigências de agências, como a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como às políticas de avaliação e ao mercado de trabalho. E conclui que, se há globalização econômica que determina globalização política e cultural; então, essa “globalização incorreria em processo

homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual” (LOPES, 2008, p. 21).

Essas reformas “apontam possíveis transformações nas maneiras de abordar os conteúdos e, por meio dessas novas abordagens, visam à modificação dos conteúdos ensinados” (LOPES, 2008, p. 19). Como não há debate, as propostas partem do pressuposto de que há um consenso naturalizado nas disciplinas sobre os conteúdos, o que, segundo a autora, não existe.

É possível também ver em Delors (2001) essa globalização em políticas como os quatro pilares da educação da UNESCO: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” (juntos e com os outros) e “aprender a ser”. Segundo Lopes (2008), o relatório da UNESCO também defende a “sinergia das disciplinas” e que as competências – assim como a integração curricular – sejam centralizadoras das práticas educativas nas escolas, presentes no BID – são recomendadas e justificadas de modo generalizado em relação ao conhecimento e trabalho no mundo globalizado.

A autora comenta que tanto o BID quanto o Banco Mundial tiveram espaço nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O, então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza e Guiomar Namó de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação do MEC e relatora do parecer das Diretrizes Curriculares da Educação) participaram como consultores do Banco Mundial.

Esses quatro pilares da UNESCO também aparecem no texto da BNCC em forma de “aprender a aprender”:

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 (...). (BRASIL, 2018, p. 14) (grifo nosso)

(...) O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para **aprender a aprender**. (BRASIL, 2018, p. 489) (grifo nosso)

E, também, como uma das competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de **aprender a aprender** nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 497) (grifo nosso)

Podemos analisar esta competência cognitiva pelo viés das teorias de Piaget de construção de conhecimento pela assimilação e acomodação que, conforme analisa Silva (2008), são resultado das interações entre as capacidades do sujeito de se apropriar do objeto a ser conhecido.

As adaptações vão-se multiplicando na medida em que as estruturas se diferenciam para atender às variações cada vez maiores dos objetos, possibilitando, assim, um crescimento incessante de novas acomodações. Assim, a construção do conhecimento é dada como resultante da adaptação do indivíduo ao meio, envolvendo esses dois mecanismos: *assimilação*, quando se exercitam os esquemas já construídos; e *acomodação*, quando se apropria de dados incorporando-os e transformando os esquemas iniciais de assimilação. (SILVA, 2008, p. 45)

Acrescenta, então, uma crítica em relação à Piaget, no que tange ao considerar que as responsabilidades dos processos de adaptação são do sujeito e de suas estruturas mentais, e relevar a segundo plano a dimensão histórico-cultural do indivíduo em relação à sociedade. Soma-se isso a crítica de Bernstein (1996), de que a “cultura é constituidora dos significados individuais e sociais e, uma vez desconsiderada, faz com que se recaia em uma concepção da formação humana de caráter funcional e a-histórico” (SILVA, 2008, p. 48).

A maneira como o “aprender a aprender” aparece na BNCC condiz com o sentido de construção de conhecimento proposto por Piaget. Um exemplo é de quando, na competência, menciona-se que caberá ao estudante: “Mobilizar práticas de linguagem” para “aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva”. Ao propor que o estudante acione conhecimentos já estabelecidos para seguir aprendendo, volta-se para um olhar da condição de aprendizagem, concentrada no sujeito e na sua relação e adaptação ao mundo. De certa maneira, como aponta Silva (2008), negligencia-se a importância da memória, do passado e de uma formação voltada para crítica, reflexão e autodeterminação, focada na adaptação do sujeito ao que está posto.

(...) Os meios pedagógicos do novo capitalismo (em todas as suas formas) estão ativamente, agitadamente, envolvidos num processo de interpelação, de mobilização do eu. Sua descrição do trabalhador

(*estudante*) ideal, daquele trabalhador apropriado às novas condições da produção, não teria nenhuma importância, nenhum efeito, se não se dirigissem imperativamente ao sujeito que querem transformar, dizendo “você é isto”, ou mais precisamente, “você deve ser isto” (SILVA apud SILVA, 2008, p. 84)

Segundo Duarte (2001) o “aprender a aprender” do movimento escolanovista, presente no campo educacional, foi revigorado internacionalmente e utilizado tanto pelo construtivismo de Jean Piaget, como também difundido pelo construtivista espanhol, César Coll, e pelas propostas neoliberais. Para o autor, as ideias de Vygostsky – cujo objetivo é desenvolver uma psicologia, pautada em concepções marxistas, que compreendem o ser humano como histórico-social capaz de “aprender a aprender” -sempre estiveram presentes no ideário educacional capitalista e neoliberal.

Por essa óptica, o “aprender a aprender” apresenta-se “como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo” (DUARTE, 2001, p. 51), mesmo sem as devidas menções ou referências aos autores escolanovistas. Para ele a perpetuação desse lema busca caracterizar a Educação como democrática utilizando-o como palavra de ordem.

Para Palma Filho (2018a, p. 100), do ponto de vista metodológico, o “aprender a aprender” coloca o professor no lugar de um facilitador ou organizador de novas aprendizagens que estão cada vez mais disponíveis e de fácil acesso em banco de dados, tais como a Internet. O autor aponta que a questão da escola, a partir desta perspectiva, é de como possibilitar que o aluno seja capacitado para trabalhar com todas essas informações, e faz a seguinte reflexão: “Que competências deve o estudante adquirir para que esteja preparado para viver nesse novo cenário social?”.

Macedo (2016, p. 54) traz aprofundamentos em torno das ideias de conhecimento pragmático – *conhecimento para fazer algo* – e o *conhecimento em si*, com núcleos centrais das concepções de currículo.

De um lado, utilizam-se as disciplinas/matérias clássicas como fonte de conteúdos, tratados como *conhecimento em si*. De outro, assume-se que tais disciplinas não dão conta dos desafios contemporâneos e se propõem temas e, principalmente, capacidades transdisciplinares, cujo atingimento o conhecimento é meio. (MACEDO, 2016, p. 54)

E aponta que *conhecimento para fazer algo* vem se manifestando no currículo de diversas maneiras. Cita como exemplo as propostas do atual currículo

australiano, da *Common Core* americana, da organização curricular francesa de 1997 e das competências no Brasil.

Para a autora essa concepção de conhecimento predomina ao articular a gestão neoliberal progressivista do “aprender a aprender”, que se justifica por meio das exigências de continuar aprendendo ao longo da vida, devido às mudanças no trabalho e às velocidades de produção de conhecimento, com as propostas de ensino por competências de Morin e Perrenoud e de Ramos, quanto à visão da educação para o trabalho.

Para ela “o caráter situado e contextual do *conhecimento para fazer algo* é universalizado em competências descritas de forma genérica, exigência de uma política que impõe, em algum grau, a mensuração como modo de certificação” (MACEDO, 2016, p. 62). Também aponta que termos – constantemente utilizados em políticas educacionais, como empregabilidade, cidadania e resultados satisfatórios nas avaliações – não certificam nem a cidadania, nem a empregabilidade.

Nesse sentido, podemos refletir que as competências amplas da BNCC operam na utilização de termos gerais que são favoráveis aos discursos atuais em busca da garantia de igualdade, da valorização da diversidade e da capacidade do estudante em argumentar e compreender.

Essa homogeneização de competências é o que propõe a BNCC, mesmo não sendo possível normatizar aquilo que todos os alunos brasileiros vão aprender ao longo da Educação Básica. Isto é, o discurso é de que por meio do currículo por competências, garante-se a qualidade da formação escolar de modo unificado.

Para Lopes (2018), em *Apostando na produção contextual do currículo*:

Mesmo não sendo possível a constituição dessa homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto. Todavia, ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações. (LOPES, 2018, p. 26)

Somente as competências bastam? O que certifica que determinados temas e assuntos serão tratados? Ao mesmo tempo em que é importante ter autonomia para selecionar os conteúdos, sabemos que – se não houver incentivo e formação – o conhecimento e a cultura dos grupos minoritários correm o risco de serem pouco explorados, de continuar sendo estereotipados, ou nem serem mencionados. Como é o caso das múltiplas questões que abrangem as culturas e as causas indígenas.

A segunda versão (2017 p. 35-38) trazia uma lista de modalidades da Educação Básica, com diretrizes próprias, pautadas em legislações, importantes na Educação, como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e a Educação em Direitos Humanos. Na terceira versão são reduzidas a um parágrafo:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2018, p. 15-16)

1.4 Habilidades de aprendizagem na BNCC

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 29), “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” e são compreendidas como fruto do desenvolvimento de competências. O documento aponta que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

A BNCC, ao criar um sistema por meio de Unidades Temáticas – Objetos de Conhecimento – Habilidades, com uma gama de aprendizagens que devem ser desenvolvidas, não deixa muito espaço livre para que os professores recontextualizem-se e possam mergulhar em outras possibilidades de conhecimentos, pesquisa e projetos que não abarquem essas habilidades. Por mais que o documento diga que:

(...) as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2018, p. 30)

Na estrutura proposta na BNCC, no caso de Arte, por exemplo, é necessário que sejam criadas maneiras de desenvolver as Unidades Temáticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas) e as habilidades dos objetos de conhecimento específicos junto à escolha de conteúdos que garantam o desenvolvimento das competências.

Para avaliar o desempenho do estudante por meio dessa estrutura de desenvolvimento de habilidades e competências, seria necessário promover estratégias para saber de que modo tal aprendizagem vem sendo incorporada no cotidiano e na vida dos estudantes e se é/foi significativa para que eles possam seguir aprendendo.

Para Jorge Cascardo (2020), especialista em Neurociência, e autor do texto *Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplicá-las?*, o desenvolvimento de competências na escola é fundamental para o sucesso do indivíduo, profissional e socialmente, e aponta que o mercado de trabalho necessita de profissionais capazes de “tomar decisões, liderar, resolver conflitos e utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico”. Como se o sucesso profissional dependesse da atuação do indivíduo e não de contexto político e social.

É possível traçar um paralelo com esta visão e a ideia de empreendedorismo, tão pautado no mundo atual como solução para o sucesso e garantia de renda e trabalho.

1.5 A BNCC faz sentido?

Para fechar este capítulo, partiremos do pensamento em Sociologia do Currículo proposto por Michael W. Apple (2011), para refletir sobre as políticas oficiais de currículo e suas relações com a BNCC. Para isso selecionamos o texto “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional”, como referencial de suporte para diálogos com outros pensadores e análise da BNCC como “currículo” nacional.

Nesse texto, Apple (2011, p. 73) traz a ideia de que as escolhas, para a elaboração de um currículo, partem de posicionamento político que seleciona o grupo que definirá qual será o conhecimento legitimado pela política nacional, bem como quais enfoques e concepções serão destacados e privilegiados. Assim, remete ao fato de que a escola, por meio das organizações pedagógicas e curriculares, é fortemente influenciada pelas complexas relações econômicas e culturais de poder. Exemplifica o caso de que, nos Estados Unidos, houve um crescente rumo ao conservadorismo, mesmo em meio a uma administração democrática, considerada pelo autor como “moderada”, e que este conservadorismo aponta para uma educação atrelada a esse pensamento, “colocando em jogo a própria ideia de educação pública e de um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população americana”.

O conservadorismo e os movimentos de direita vêm crescendo e ocupando espaços de poder no Brasil, principalmente pós-golpe que resultou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, e atualmente no governo Bolsonaro. Mas também foi no governo Dilma que a BNCC foi lançada, assim como a *Common Core* foi implantada no Governo Obama. De acordo com Valerie Strauss (2016), em matéria para o The Washington Post¹⁸ sobre o currículo estadunidense:

¹⁸ Matéria disponível no site: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/08/18/the-seven-deadly-sins-of-common-core-by-an-english-teacher/>

Por anos, o Common Core tem estado no centro de uma controvérsia nacional sobre a educação pública. Os defensores dizem que os padrões que estão em uso na maioria dos Estados vão melhorar a educação pública, elevando os padrões que antes tinham sido referência. Os críticos dizem o contrário; no início deste ano, por exemplo, mais de 100 pesquisadores em educação na Califórnia divulgaram coletivamente uma pesquisa dizendo que não há provas “convincentes” de que o Common Core irá melhorar a qualidade da educação para as crianças ou fechar a lacuna de desempenho entre elas. (Eles também acusam os testes ligados ao Common Core de não terem “validade, confiabilidade e nem serem justos).” (tradução livre)¹⁹

Segundo Palma Filho (1990), o currículo escolar é um recorte do cultural. Em sua dissertação de mestrado, o autor cita Bersntein ao dizer que “o modo como as forças sociais selecionam, classificam e distribuem os conteúdos curriculares tem a ver com a distribuição do poder na sociedade e com os princípios afetos ao controle social” (BERSNTEIN *apud* PALMA FILHO, 1990, p. 94). Ele também aponta que a literatura especializada indica que há vários paradigmas e modelos de currículo e que a escolha de um ou outro modelo é um posicionamento político.

Não há como analisar problemas técnicos de currículo, sem tomar posição a respeito de valores da sociedade, do ser humano que se quer formar, da escola que se quer, do que privilegiar. Só a partir dessas decisões é que se pode lidar com os problemas conceituais e técnicos do currículo. (PALMA FILHO, 1990, p. 29)

Palma Filho também cita Apple, ao estudar o currículo do ponto de vista ideológico, que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural numa dada sociedade” (APPLE *apud* PALMA FILHO, 1990, p. 30)

Voltando para o texto, Apple traz à tona aquilo que considera de mais grave na ideia de currículo nacional, e que é a pauta maior da direita conservadora: as ligações entre currículo e um sistema de avaliações nacionais.

E, apesar de não se colocar contrário à ideia de currículo nacional e à atividade de avaliação, aponta para os perigos deste sistema em tempos de “triumfalismo conservador” (APPLE, 2011, p. 75), e que o conservadorismo em questão está relacionado às tendências neoliberais e neoconservadoras.

O autor traça também paralelos entre a influência do currículo proposto pela Inglaterra, no governo Thatcher²⁰ – que consiste em seleções de matérias básicas

¹⁹ Retirada do blog <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/21/common-core-americano-modelo-para-o-brasil/>

²⁰ Margaret Thatcher foi Primeira-Ministra britânica entre 1979 e 1990.

fundamentais e os objetivos a serem alcançados nos seus respectivos conteúdos – com o currículo americano, determinado no meandro entre o mercado editorial de livros didáticos e a rede pública de ensino. E ressalta o fato de que há um pensamento crescente, o qual relaciona a necessidade de se estabelecerem diretrizes e metas para que níveis mais elevados de Educação sejam alcançados.

Barbosa (2008) diz não ser defensora de currículos nacionais, e exemplifica que o Canadá nunca produziu currículo, resistindo à globalização neoliberal. E apresenta o seu sistema de educação com um dos melhores do mundo. Para ela, “nem mesmo a Inglaterra, que deu origem a esta síndrome internacional por homogeneização do sistema escolar na época de Margaret Thatcher, o currículo nacional deu bons resultados em termos de qualidade” (BARBOSA, 2008, p. 14).

Em paralelo ao projeto dito “direitista”, Apple (2011) apresenta Smith, O’Day e Cohen que tratam do currículo sob a ótica de que é entre professores, administradores e alunos, numa abordagem que pressupõe participação, cooperação e engajamento, que se constrói um currículo nacional de sucesso. E que a formação dos professores deveria estar vinculada ao conteúdo e pedagogia do currículo das escolas.

Concordo que não é um currículo homogeneizante que irá melhorar a qualidade da educação e que a participação de professoras, professores e estudantes é fundamental para a democracia e autonomia escolar. O projeto neoliberal, criou uma realidade de precarização da educação pública e desvalorização da profissão docente. Se olharmos para a instância macro, nesse sistema torna-se mais fácil implantar currículos estaduais ou nacionais, já que o profissional do Ensino Básico, em geral, acumula diversas escolas, muitas vezes sem vínculo, o que o distancia da construção e participação efetiva dos projetos escolares estruturantes.

Para Apple (2011), no cenário neoliberal, a escola é tratada como desigual e apresenta-se como aquela que, ou é voltada para o mercado ou é escola mínima. Dessa forma, os propósitos de uma escola pública – que possa ter seus fins debatidos publicamente – são enfraquecidos, já que os segmentos valorizados nesta sociedade são os atribuídos ao desempenho e ao poder aquisitivo para o consumo. Assim, o acesso aos recursos privados depende de ter ou não dinheiro para tal, atribuindo a isso, a valoração de sucesso pessoal.

Além disso, esse sistema colabora com diferenças ainda mais acentuadas, já que os contextos e recursos são desiguais, “agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 2011, p. 89). O autor cita Richard Johnson para salientar o fato de que um “currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para coesão, e sim para resistências e para novas divisões” (APPLE, 2011, p. 90).

O autor determina que um currículo – que reconheça diferenças e desigualdades – deve ser subjetivo e fundamentar-se nesse reconhecimento, bem como dos diferentes posicionamentos - nas relações de poder, para não homogeneizar a cultura, as histórias, os interesses sociais e os dos alunos. Assim, ao mesmo tempo em que o currículo servirá para parcialmente reconhecer as diferenças, também servirá para resgatá-las.

Diante desse discurso, o autor deixa claro que um currículo nacional, instituído nesse cenário, é um mecanismo para o controle político do conhecimento. E diz que é necessário sempre fazer a reflexão sobre de quem são essas reformas e quem ganhará com elas (APPLE, 2011).

Ao abordar os propósitos da Educação diz que na conjuntura política neoliberal, as condições tidas como necessárias nesse âmbito têm, como pano de fundo, a competitividade internacional, o lucro, a disciplina e o resgate às ideias romantizadas de lar, família e escolas “ideais”.

Em suma, “os objetivos para a educação são tidos como os mesmos que orientam as metas para a economia e o bem-estar social” (APPLE, 2011, p. 81).

Ele discorre, então, sobre o contexto social e político das precariedades das escolas públicas e da falta de perspectiva dos jovens. Reitera que esse sistema de avaliação, nesta conjuntura, irá rotular os alunos pobres, se isentando do que constitui esses rótulos e resultados, dando uma demonstração equivocada da situação, colando mais culpa nas escolas e nos jovens e suas famílias de baixa renda.

E suscita sobre o que considera de mais complexo nesta formulação ideológica para a Educação que, ainda segundo Bernstein, incorpora relações entre a “pedagogia autônoma visível” e o fracasso da escola urbana, em meio à passividade concedida à participação dos pais, ao tédio dos alunos atrelado ao distanciamento e rejeição de currículos que para eles não fazem sentido, e aos

processos de avaliação que acentuam o fracasso mais do que o potencial positivo dos aprendizes (APPLE, 2011, p. 97).

Trago aqui também o pensamento de Saviani (2006), para quem um dos meios para amenizar as desigualdades, no ponto educacional, é garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, que historicamente é privilégio da classe média e alta, assim como o acesso às universidades públicas e aos espaços institucionais da arte.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. (SAVIANI, 2006, p. 12)

Apple (2011) apresenta também outra reflexão de que talvez haja razões favoráveis aos sistemas de currículo e avaliações nacionais, caso seja para proteger a escola pública da mercadização e dos dilemas e transformações do mercado, tanto em relação às associações de professores, quanto em relação aos estudantes menos favorecidos. Acrescenta que a implantação de um currículo nacional poderia estimular o debate público sobre qual conhecimento é declarado como oficial, e desencadear a junção e os movimentos de grupos opositores e oprimidos em torno de uma pauta comum.

Na BNCC, é possível ver – na versão homologada – que há predominância de redatores do Estado de São Paulo. Essa escolha, historicamente, legítima e privilegia a produção de conhecimento das universidades paulistas, mantendo-as num patamar de superioridade.,

Renato Janine Ribeiro (Ministro da Educação do governo Dilma Rousseff), em entrevista para o site Instituto Humanitas Unisinos (04 de dezembro de 2017) disse que a Base é voltada para formação de professores e para elaboração de material didático.

Antes mesmo de a BNCC ser homologada, os materiais didáticos já estavam encaminhados e pautados pela segunda versão. Em entrevista, um dos redatores da primeira e da segunda versão apontou que:

(...) no começo deste ano, você precisa escolher os livros nas redes, eu tô na rede, como eu disse, e aí as editoras, elas traziam os modelos das coleções com um carimbo imenso, assim, na capa,

carimbo, um impresso, dizendo assim: Livro atualizado de acordo com a BNCC. A primeira pergunta que se levanta é como é que uma Base que foi aprovada na época final do ano passado, no começo do próximo ano já tem livro pronto? (transcrição nossa)

Se o discurso é manter uma qualidade de educação unificada, sabemos que esta também é uma forma de controle político do conhecimento, tendo em vista que todo material didático passa por aprovação do MEC.

Para finalizar, lançamos as questões propostas por Apple (2011): será realmente que esta sociedade é um vasto mercado? Faz sentido cair na narrativa do mercado? Como é possível não se indignar com a pobreza e diferenças de classes?

O autor fecha o texto, *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*, clamando para que utilizem o slogan da Direita em resposta à política educacional “Simplesmente diga não”, deixando claro que seu posicionamento é contrário à ideia de currículo nacional neste contexto histórico e social.

Ao trazer essa reflexão, tendo colaborado com a construção da BNCC, trago uma contradição entre a escola que almejo e a minha participação neste processo. Por um lado, é a maneira de como professora pública ocupar os espaços que historicamente não são ocupados por professores da Educação Básica, por outro, legitimar minha identificação com a BNCC. Se eu me entrevistar e perguntar o que identifico como positivo e negativo neste processo, diria:

Aquilo que vejo como positivo foi o fato de ter sugerido questões que considero caras ao ensino de Artes, por exemplo, de que é uma área do conhecimento humano, de que pela prática artística e investigativa é possível desenvolver pesquisas em artes e criações autorais, compreendendo os estudantes como competentes e capazes de desenvolver processos de criação diálogo com seus professores. De negativo, foi o tempo apertado e corrido para a reflexão sobre o documento e os sentidos que acarretam o uso de determinados termos, como a inserção das Artes Integradas, por exemplo, (escrita nossa).

CAPÍTULO 2 – O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTES: CONTEXTOS

Nesse capítulo abordamos aspectos da trajetória do Ensino de Artes na Educação Básica no Brasil por meio de legislação, documentos oficiais, organizações, propostas, paradigmas e abordagens curriculares, em paralelo com a construção e do discurso da BNCC acerca da aprendizagem artística. Também tratamos do componente Arte na área de linguagens na BNCC e sua trajetória, e o debate se arte é ou não linguagem, com o intuito de promover reflexões sobre o assunto. Em sequência trazemos discussões sobre a polivalência na escola e o debate levando a partir da BNCC de Arte com a inserção das Artes Integradas.

2.1 A trajetória do Ensino de Artes na Educação Básica

O ensino de Artes na Educação só se tornou obrigatório no Brasil em 1971, durante o período político da ditadura militar (1964 – 1985), por meio da Lei nº 5.692, de Diretrizes e Bases para o 1º e 2º Graus (referente ao que hoje chamamos de Ensino Fundamental e Ensino Médio), que determinou a obrigatoriedade da Educação Artística:

Artigo 7º

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (...). (BRASIL, 1971a) (grifo nosso)

Também em 1971, foi publicado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer nº 853, com o intuito de explicar a fundamentação teórica da Lei nº 5.692. De acordo com Beatriz Boclin Marques dos Santos (2014), no artigo *O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas*, Valnir Chagas, relator do documento, era simpatizante de Piaget, John Dewey, Jerome Bruner (currículo em espiral) e das ideias da Escola Nova.

Para a autora, as teorias de Piaget estão parcialmente presentes nos conceitos que fundamentam o Parecer em relação à ideia de evolução psicológica da criança, que culmina na divisão organizacional do currículo por “atividades” (conhecimento tratado de forma livre e não sistematizada), “práticas educativas” (um

início de sistematização por áreas) e “disciplinas” (ramos de conhecimento especializado), que apontamos como referentes aos períodos pré-operatórios (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e operações formais (11 ou 12 anos em diante). Enquanto os conteúdos escolares são pautados por: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Ciências e Matemática.

A Educação Artística estava em Comunicação e Expressão, com Língua Portuguesa, Educação Física e a Língua Estrangeira (estrutura semelhante à área de linguagens da BNCC) e era considerada atividade obrigatória sem “qualquer preocupação seletiva”.

(...) Nas atividades as aprendizagens se desenvolvem antes sobre ações efetivas exercidas em situações concretas – e aí se incluem as habilidades de ler, escrever e contar – que pela sistematização do conhecimento; nas áreas de estudo, o concreto tende a equilibrar-se com o sistemático; e nas disciplinas, sem dúvida a categoria mais específica, as aprendizagens se fazem predominantemente pela sistematização e aplicação de conhecimentos, estabelecendo-se conscientemente o indispensável fluxo entre o saber e o fazer (...) **Enquanto a atividade é processo quase puro, algo como alimento pré-digerido para quem não desenvolveu plenamente a capacidade de assimilação**, a área de estudo ainda é mais processo que conteúdo e a disciplina é simultaneamente conteúdo e processo. (CHAGAS, 1978, p. 197) (grifo nosso)

O Parecer também determinou que os professores de Educação Artística fossem “preferencialmente polivalentes no 1º grau” (Parecer nº 540/1977. Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação). Essa legislação produziu um ciclo de formações complementares em licenciaturas polivalentes.

No caso da Educação Artística, foi publicada uma resolução específica, a de nº 23/73, que, juntamente com a Lei 5.692/71, fixavam as normas para o funcionamento dos cursos. A licenciatura curta teria caráter polivalente (1.500 horas), composta de disciplinas comuns às artes (Fundamentos da expressão e comunicação humanas; Estética e História da Arte; Folclore brasileiro; Formas de expressão e comunicação artística), além das disciplinas pedagógicas (Psicologia da educação; Didática; Estrutura e funcionamento do ensino; Prática de ensino e estágio supervisionado) que deveriam corresponder a 1/8 das 1.500 horas fixadas. Esta formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação específica a ser escolhida entre artes plásticas, cênicas, música ou desenho. (ARAÚJO, 2009, p. 6)

Ainda segundo Santos (2014), é possível observar, além da influência piagetiana, a semelhança em relação à proposta em espiral no parecer nº 853:

(...) na sequência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, **nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos**; nas áreas de estudo - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente. (BRASIL, 1971b, p. 69). (grifo nosso)

No capítulo anterior já relacionamos a ideia de currículo em espiral com a BNCC em relação à abordagem de Jerome Bruner. Aqui também podemos observar que a “ideia de experiências colhidas em situações concretas”, em relação às atividades, relaciona-se com o pensamento de John Dewey, que compreende a experiência como aquela que “ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109).

Pio de Sousa Santana (2019), em sua tese de doutorado “A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar”, aponta que esse parecer e a legislação fortaleceram o tecnicismo e a polivalência, e cita as autoras Martins, Picosque e Guerra (*apud* SANTANA, 2019, p. 56), ao analisar as consequências desse ensino, em que as aulas de arte eram “confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”. Também cita Rosa Iavelberg, ao estabelecer que naquele momento a orientação era voltada para o “aprender a fazer” (IAVELBERG *apud* SANTANA, 2019, p. 55).

De acordo com Fusari e Ferraz (1993, p. 37), em *Arte na educação escolar*, os elementos curriculares de tendência tecnicista são pautados por: objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação – num modo “organizacional, racional e mecânico”, visando a “os objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com

os interesses da sociedade industrial”. Sobre o Parecer nº 540/77, as autoras dizem que:

(...) fala-se na importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 38)

Rejane G. Coutinho (2019), em palestra ministrada na UNESP para o I Encontro do GP²¹, em 26 de outubro, intitulada “Histórias do Ensino das Artes na Educação Básica”²², aponta que – entre 1914 e 1948 – a pauta no Brasil sobre o ensino das artes era a “Arte como expressão”. Esse conceito, segundo ela, traz referências da Escola Nova e do modelo expressionista, com bases na psicologia e psicanálise, caracterizando-se pela arte, como expressão de sentimentos e emoções, numa concepção do artista “gênio”, da criança romantizada e idealizada, das ideias de dom artístico, tendo como ênfase o aprender fazendo, numa variação de técnicas e procedimentos, valorizando a livre experiência, a espontaneidade, a criatividade, o processo artístico, em detrimento do produto artístico e da ausência de sistematização e de avaliação.

Para Fusari e Ferraz (1993, p. 28), o pensamento da Escola Nova baseava-se num ensino-aprendizagem por meio de pesquisa individual ou em pequenos grupos, tendo como referência as ideias de John Dewey. Os encaminhamentos de aprendizagem visavam ao aprofundamento de ideias que partissem de problemas ou assuntos de interesse dos estudantes, para a partir daí desenvolver experiências cognitivas, naquilo que apontaram como um “aprender fazendo”. Para elas, a concretização desses métodos ocorria sequencialmente:

- a) começar com uma atividade
 - b) que suscitasse um determinado problema e
 - c) provocasse levantamento de dados a partir dos quais
 - d) se formulassem hipóteses explicativas do problema e se desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professores, para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.
- (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 28)

²¹ Grupo do qual faço parte, propiciou esse I Encontro, sobre políticas curriculares voltadas para o Ensino da Arte na Educação Básica, coordenado pelo Prof. João Cardoso de Palma Filho, em outubro de 2019.

²² Vídeo completo da palestra, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XrbX-GV-v8Y>.

Segundo Palma Filho (2018a), o pensamento da Escola Nova teve como principal influente no Brasil, o educador Anísio Teixeira; e, no âmbito internacional, os mais engajados foram o pedagogo suíço Ferrière e o filósofo estadunidense John Dewey.

Para Dewey, a educação era ação (*learning by doing*). Desse modo, o aspecto instrucional da educação relegado a um segundo plano. Dewey imaginava o processo educacional como algo contínuo, no qual, permanentemente, reconstruía-se a experiência concreta, ativa e produtiva para cada ser humano. Para ele, a escola não deveria preparar para a vida, pois a escola deveria ser a própria vida. (PALMA FILHO, 2018a, p. 183)

Segundo Barbosa (2015), em *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*, a Escola Nova chega aos ensinos primário e secundário públicos do Brasil por intermédio das propostas, com maior influência, do Instituto Jean Jacques Rousseau, da Suíça, e a Progressive School do Teachers College da Columbia University de New York, cuja base era o pensamento de John Dewey. A autora aponta que Anísio Teixeira, além de ter sido aluno de Dewey, também traduziu e publicou obras importantes do filósofo.

Mesmo o pensamento da Escola Nova sendo progressista e estando em alta nesse período, o que ocorre na Educação Artística (pelo viés das artes visuais), de acordo com Barbosa (2015), ainda é o modelo de desenho como design aplicado à indústria, com base nas abordagens de Walter Smith, as quais por intermédio de Rui Barbosa, no “Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária”, e também pelo educador Abílio César Pereira Borges através do livro “Geometria popular,” entraram na formação e práticas docente.

Em quase todos os livros de educação artística para o 1º grau, editados nas décadas de 1970 e 1980, ainda encontramos gregas, rosáceas, frisas decorativas etc., remanescentes das propostas de Walter Smith e outros manuais, consagrados pelo Código Eptácio Pessoa. (BARBOSA, 2015, p. 53)

Barbosa (2015) também aponta que:

A aprendizagem destes elementos decorativos tinha sentido no início do século XX, já que se pretendia, através do desenho, preparar para o trabalho, e a arquitetura era generosa na utilização de ornatos sobrepostos, para cuja criação e execução as rosáceas seriam exercício preparatório (...). Hoje, pouco se justifica sua permanência como exercício escolar preparando diretamente para o trabalho (...). O neoliberalismo do século XXI também apela para o trabalho com o principal objetivo do ensino de Arte e do Design, entretanto, o

desconhecimento histórico limita a compreensão e leva a repetições de propostas que não deram certo. (BARBOSA, 2015, p. 54)

Voltando à trajetória do ensino-aprendizagem de artes, no decorrer das décadas de 80 e 90, segundo Pimentel e Magalhães (2018), no artigo *Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?*, houve pressões de movimentos políticos ligados às Associações Estaduais de Arte/Educação, através da FAEB (Federação de Arte/Educadores do Brasil), em defesa pela permanência do Ensino de Arte na Educação Básica e como área de conhecimento e disciplina obrigatória.

É possível constatar essa mudança de posição na primeira redação da LDBEN que coloca Arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (§ 2º Lei nº 9394/96). e “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (§ 2º Lei nº 13.278/2016). Para as autoras as conquistas deste movimento “foram/são imprescindíveis para garantir a permanência e obrigatoriedade de Arte no currículo escolar e provocar reflexões sobre o exercício/atuação da profissão docente na Educação Básica” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 225).

Em 1997 e 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Arte é apresentada como área de conhecimento visando à formação artística e estética dos estudantes.

É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade. (BRASIL, 1998, p. 29)

Pimentel e Magalhães (2018, p. 226) também apontam que, na BNCC, há muitas dúvidas/interpretações em relação às modalidades artísticas do componente curricular Arte, no que diz respeito aos egressos e cargas horárias dos docentes com formações específicas nos cursos de Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, tendo em vista que a Arte está na área de Linguagens. Ressaltam, ainda: “há que se tomar toda precaução para que não aconteça a volta à época da ditadura (1964-1984), que impôs a polivalência no ensino/aprendizagem em Arte”.

A meu ver e experiência, essa “polivalência” em alguma medida está presente nas escolas, mesmo se a professora ou professor especialista, optar por trabalhar com a sua linguagem de formação. Tendo em vista que os materiais didáticos tratam

das quatro linguagens, não havendo a opção de professora ou professor escolher por um livro somente de artes visuais, por exemplo.

2.2 Arte na Área de linguagens²³

Nesse momento, nosso intuito é refletir sobre como se deu este processo de construção que compreende Arte como linguagem, até chegar ao caráter normativo da BNCC, que a insere na Área de Linguagens, no Ensino Fundamental, e na Área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio.

A BNCC ratifica a aprendizagem artística no Ensino Básico através das articulações de diferentes linguagens. Na Educação Infantil, elas são retratadas dentro dos Campos de Experiências²⁴, que compreendem que as crianças “se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 41) por meio das artes visuais, da dança, do teatro, das brincadeiras de faz de conta, da música, do audiovisual e afins.

No Ensino Fundamental é denominada como componente curricular Arte, inserida na área de conhecimento de Linguagens²⁵, cuja finalidade é “a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais” (BRASIL, 2018, p. 471), centralizadas em artes visuais, dança, música e teatro. Segundo o documento, “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” (BRASIL, 2018, p. 191).

Já, no Ensino Médio, está na Área de Linguagens e suas Tecnologias²⁶ que pretende a “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de

²³ Os Itens **2.2 Arte na Área de Linguagens** e **2.3 Arte é linguagem** foram primeiramente elaborados para a disciplina “História do ensino de arte no Brasil: do modernismo à contemporaneidade”, ministrada por Rejane Coutinho. Realizei esta pesquisa em conjunto com o mestrando Rafael Vicente Ferreira, a quem agradeço profundamente pela parceria, colaboração e generosidade.

²⁴ A Educação Infantil está estruturada em cinco **campos de experiências** em que são determinados, pela norma da BNCC, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

²⁵ A Área de Linguagens no Ensino Fundamental é composta por: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, nos anos finais.

²⁶ A Área de Linguagens e suas Tecnologias abarca a arte, a educação física, a língua portuguesa e a língua inglesa.

diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 471). É considerada, nesta etapa, como objeto do componente da Área, que propõe articulações por meio de itinerários formativos e integrados e pelos campos de atuação social²⁷.

No texto que se refere exclusivamente à Arte, a proposta de progressão para o Ensino Médio,

prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (BRASIL, 2018, p. 482)

No Ensino Médio em Arte, as especificidades, referenciais e trajetória de ensino-aprendizagem, foram sintetizados de modo abrangente na área de Linguagens e suas Tecnologias, regulamentando as artes como componente que se articula, simultaneamente, com outros da área de linguagens.

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem **mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.** (BRASIL, 2018, p. 481) (grifo nosso)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.19), a disciplina arte não é apresentada como componente curricular, mas sim como área de conhecimento autônoma, “A área de Arte, assim constituída, refere-se às **linguagens artísticas**, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança” (BRASIL, 1998, p. 19). (grifo nosso)

Em entrevista semiestruturada com a Professora Rosa Iavelberg²⁸, uma das colaboradoras do PCN, foi apontado que o grupo formado por professores

²⁷ Os campos de atuação apresentam-se como áreas de uso da linguagem, compreendendo a linguagem pela Área com foco em Língua Portuguesa. Os itinerários formativos são voltados para a formação técnica e profissional e podem ocupar até 40% da carga horária total do Ensino Médio. No atual Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos há 30 cursos voltados para “produção cultural e design”, inclusive cursos técnicos em artes circenses, artes visuais, dança, música e teatro, que podem ser compreendidos como uma “substituição da disciplina” trazendo para o ensino da arte um teor profissionalizante.

especialistas, “trabalhou com arte como linguagem, e como construção de conhecimento nas diferentes linguagens artísticas; e, também, com a possibilidade de uma possível interação entre elas”. Havia um consenso entre todos acerca desse conceito; ainda que o documento não fosse polivalente a “ideia era que, se o professor tinha formação em teatro, que ele trabalhasse com teatro; e se conseguisse por ventura trabalhar, puxar as outras linguagens...(..)” ao exemplificar sobre a possibilidade de multidisciplinaridade e da lacuna de professores com formações específicas.

Também em relação ao PCN, a entrevistada apontou que o documento “chegou com um paradigma construtivista”, voltado para formação por meio de eixos de aprendizagens significativas: “fazer, fruir e refletir sobre arte”. Acrescenta que nele foi desenvolvida “uma proposta de como se aprende e como se ensina em arte, o que até então não havia sido tão destrinchado”.

Em entrevista, por email²⁹, com Ana Mae Barbosa em relação aos PCN, ela apontou que:

houve um erro primordial nos PCN: a designação no singular da área de conhecimento Arte. Como eu previa, a designação no singular é dúbia, e toda dubiedade deve ser evitada em diretrizes curriculares. Pode-se escolher uma das Artes cada ano, como aconteceu nos melhores colégios, como o São Domingos por exemplo, e os pais se quisessem pagavam por outras Artes em separado.

É nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) que Arte aparece pela primeira vez na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O documento surgiu com a finalidade de delimitar a aprendizagem por área sob o apoio legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96) e do Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica (nº15/98). Segundo Lúcia Gouvêa Pimentel, também por email³⁰, sobre a organização por áreas:

É uma organização tradicional, na tentativa de agrupar afinidades. Mas também é uma questão econômica, pois a LDB determina que o

²⁸ Entrevista realizada na Faculdade de Educação da USP, São Paulo, em 29 de maio de 2019, em parceria com Rafael Vicente Ferreira.

²⁹ Entrevista concedida para a pesquisa realizada para a disciplina “História do ensino de arte no Brasil: do modernismo à contemporaneidade”, ministrada por Rejane Coutinho, que culminou na escrita deste capítulo.

³⁰ Entrevista também concedida para a pesquisa realizada para a disciplina “História do ensino de arte no Brasil: do modernismo à contemporaneidade”, ministrada por Rejane Coutinho, que culminou na escrita deste capítulo.

profissional responsável pelo componente curricular deve ser formado na área, e não especificamente um especialista no componente.

E defende:

Para mim, isso nos deixa subordinados ao pensamento de outra área – linguagem -, enfraquecendo a possibilidade de autonomia de Arte. Mas não adianta querer reivindicar ser uma área autônoma, se a maioria de estudios@s, pesquisador@s, professor@s e educador@s de Arte continuam a seguir a linha de arte como linguagem. Seria preciso se deslocar dessa linha para pensar autonomamente em Arte, como detentora do pensamento artístico, que pode ou não se relacionar com linguagem, ou seja, que em algumas situações (Design, Comunicação, por exemplo) se vale da linguagem, mas em outras (produção e fruição artísticas, por exemplo) se desloca da linguagem.

No entanto, apesar de ter mencionado que o especialista é da área, na LDB consta que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, **em curso de licenciatura, de graduação plena**, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996). (grifo nosso)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento elaborado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), compreende “arte como uma linguagem que tem estrutura e características próprias” e a aprendizagem é apresentada por meio de três eixos articuladores, semelhantes aos PCN: o fazer artístico, a apreciação e a reflexão.

Essa contradição para Arte, como linguagem e Área autônoma, está em outro documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, lançado pelo MEC em 2013, em que a proposta de “base nacional comum” é citada. Na introdução do documento, a definição de Arte é como Área de conhecimento autônoma, pautada por formas de expressão:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; **na produção artística**; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33, que assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa;

II – na Matemática;
 III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,
 IV – na Arte em suas **diferentes formas de expressão**, incluindo-se a música;
 V – na Educação Física;
 VI – no Ensino Religioso.
 (BRASIL, 2013. p. 31-32)³¹ (grifo nosso)

Já na definição de Arte nas propostas curriculares para Educação Infantil, o Artigo 9º do documento define-a como manifestação:

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas **manifestações** de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2013. p. 99) (grifo nosso)

E chegamos à redação do Ensino Fundamental, em consonância com o que se tornou a BNCC, já definindo um conjunto de Áreas de Conhecimento, entre elas a Área de Linguagens, da qual Arte faz parte:

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:
 I – Linguagens:
 a) Língua Portuguesa
 b) Língua materna, para populações indígenas
 c) Língua Estrangeira moderna
d) Arte
 e) Educação Física
 (BRASIL, 2013, p. 114.)

Em entrevista, via áudio de *whatsapp*, com um dos especialistas e colaboradores da 1ª e da 2ª versão da BNCC do Ensino Fundamental³², em relação à organização por áreas, questionado sobre se houve debate no processo de construção,

Houve bastante debate. A gente defendia uma área específica só de artes. (...). A gente propôs a criação de uma área específica para arte em função das quatro linguagens serem bem complexas. (...) Nós já recebemos uma estrutura pré-moldada, a área de linguagens já chegou pra gente. (transcrição nossa)

E sobre sua visão em relação à organização pela área de Linguagens:

³¹ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

³² Entrevista realizada em junho de 2019. Esse trecho por *whatsapp* complementa a entrevista realizada no mesmo ano (apêndice).

(...) componentes hegemônicos como Língua Portuguesa de criarem uma espécie de sombra sobre os demais componentes. (...) auxilia na leitura e interpretação foram questões bastante debatidas porque arte não é só leitura de qualquer coisa, existe um aprendizado que é feito pelo meio estético, que é aprendido pelos sentidos, que não é necessariamente pela leitura e interpretação. (transcrição nossa)

Nos Anos Iniciais de Arte, há um trecho na Base, que consta somente na 3ª versão, e diz:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (BRASIL, 2018, p. 197)

Um dos pontos dessas escolhas é que como Língua Portuguesa carrega a Literatura, esta pode, quando for conveniente, ser compreendida como aprendizagem artística do componente Arte, por meio de textos para fazer “teatros”, com foco em leitura e interpretação. E diminuir as potencialidades das manifestações teatrais que seriam construções mais amplas de expressões, sentidos, liberdade e descobertas; além de justificar que inclui as “artes visuais”, ao produzir cenários e figurinos; e “dança” e “música” nas encenações. O que seria um perigo, pois passaríamos a ter somente “peças” ou musicais nas escolas.

Já na Educação Infantil (0-5 anos de idade), a organização no RCNEI que era por áreas de conhecimento (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática), na BNCC é apresentada por meio de Campos de Experiência que, segundo Gabre (2016, p. 498) “ao se tratar das artes visuais, encontra lugar no campo Traços, Sons, Cores, Formas e Cores, uma vez que o mesmo trata das experiências com as linguagens artísticas”. Para a autora, essa nova articulação, proposta pela BNCC, “abre a possibilidade de romper com o paradigma de uma educação baseada em práticas tradicionais e permite a experiência de uma educação baseada na arte do presente, ou seja, a arte contemporânea”.

Esses fundamentos evidenciam que as práticas artísticas na escola da infância necessitam romper com modelos baseados na arte no passado e em práticas cristalizadas e se ressignificar, criando assim novos sentidos e novas relações. Esses novos sentidos podem encontrar nas orientações da BNCC um alento. Contudo, há que se problematizar e ampliar a visão que os objetivos de aprendizagem apresentam, principalmente no campo Traços, Sons, Cores, Formas

e Cores onde por vezes nos remetem a situações de aprendizagem que se pretende superar. (GABRE, 2016, p. 499)

Apesar de a proposta de campos de experiência relacionar-se mais com as propostas contemporâneas de desenvolvimento de processos artísticos e criativos, contraditoriamente, nessa etapa, tanto no ensino público quanto no privado, as professoras são pedagogas, sem formação específica em nenhuma das linguagens artísticas.

Na redação da Etapa do Ensino Médio na BNCC, a Língua Portuguesa possui uma seção própria de 37 páginas (BRASIL, 2018, p. 498-526), cabendo à Arte um texto de uma página e meia (BRASIL, 2018, p.482-3), além de Competências Específicas genéricas da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 481-482)

Da forma como o texto é apresentado, o especialista da área poderá lecionar qualquer um dos “objetos de conhecimento” de linguagens, incluindo Arte, o que na prática já acontece em algumas escolas, quando não há professor especialista da disciplina.

Os interesses de hoje já não são os mesmos dos PCN, uma vez que, naquele momento, buscava-se fortalecer nas escolas o ensino-aprendizagem em Arte, como área de conhecimento. A BNCC do Ensino Fundamental e Médio apropria-se do discurso de que Arte é linguagem, e normatiza-a na Área de Linguagens. Assim, por um lado, garante a presença das Artes na formação básica; por outro, poderá enfraquecer as graduações nessa área e em suas especificidades, promovendo uma nova nomenclatura de “professor de Linguagens”³³.

Essas normativas geram a curto e longo prazo um condensamento dos cursos de licenciaturas, empobrecimento e massificação da aprendizagem escolar

³³ Na Faculdade SESI de Educação já existe um curso de Licenciatura em Linguagens: língua materna, língua não materna (Inglês) e artes. Segundo o curso, “o licenciado em Linguagens estará preparado para atuar como professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além da atuação direta em sala de aula, o licenciado poderá trabalhar em espaços não formais ligados às artes, às ciências e à cultura e em Institutos e órgãos públicos e privados que produzem e avaliam materiais didáticos. Também estará preparado para desenvolver material educacional em ambientes virtuais de aprendizagem”. Disponível em: <http://www.faculdadesesi.edu.br/graduacao/linguagens/>. Acesso em 29.jul.2019.

artística, possivelmente com foco em atividades, pautadas pelas propostas dos livros didáticos para professores sem a devida formação.

2.2.1 Arte é Linguagem?

Segundo Coutinho (2019), na palestra “Histórias do Ensino das Artes na Educação Básica”, o Modelo Filolinguista de Arte como linguagem, assim como as especificidades das Artes, ganha força no Brasil entre 1960 e 1970. Esse período é considerado, por Barbosa, a 2ª fase da Virada Modernista³⁴, que se caracteriza pela alfabetização visual, com ênfase na gramática e na sintaxe, tendo como base a psicologia da percepção³⁵. Essa fase foi impulsionada pela cultura da imagem e seus impactos, a partir do crescimento da fotografia, do cinema e do vídeo.

Em 1974, a USP abre o primeiro curso de pós-graduação em Artes do Brasil com formação específica nas linguagens. A primeira dissertação de Mestrado sobre o ensino de Artes Plásticas “defendida no Brasil foi de Margarida Góes de Araújo Pinho, em 1983, intitulado “Ensino de artes plásticas nos ginásios estaduais vocacionais: 1961-1969”, orientado pelo prof. Walter Zanini (ECA/USP)”.

Para Barbosa (2007):

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a linguagem discursiva e científica. (BARBOSA, 2007, p. 16)

A autora, ao tratar da Abordagem Triangular, em seu livro “A imagem no ensino da arte”, de 2014, aponta que o trabalho de *atelier* por meio do fazer artístico nas artes visuais é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem artística e do pensamento/linguagem presentacional. Segundo ela, difere-se do pensamento/linguagem discursivo ou do pensamento lógico científico. Para ela o presentacional “capta e processa a informação através da imagem” (BARBOSA, 2014, p. 35). E proporciona que a criança elabore pensamentos acerca da criação de imagens.

³⁴ Sistematização contextualista por Ana Mae Barbosa – 2015. Virada Industrial (1880-1920); Virada Modernista (em duas fases); Expressionista (anos 1920 a 1950); Especificidade de linguagens (anos 1960 a 1970); Virada Pós-Moderna ou Virada Cultural (anos 1980 e 1990); Virada educacional dos artistas (2000).

³⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Percep%C3%A7%C3%A3o_visual

Porém considera que somente a produção artística não é suficiente para a leitura e o julgamento das imagens, sejam de artistas ou do cotidiano. Ela defende que, neste mundo, é preciso alfabetizar as crianças para lerem e entenderem as imagens.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2014, p. 36)

Esse entendimento de leitura e alfabetização, como maneira de interpretar o mundo e a cultura, dialoga com o pensamento de Freire (2005), que consiste na transformação social por meio da alfabetização para uma consciência do mundo vivido, com desejo de formar pessoas aptas a dialogar, compreender e solucionar os desafios da vida. Barbosa (2007) também se aproxima desse pensamento, ao dizer que a ascensão de classe só ocorre, quando o acesso aos códigos de poder acontece. Ela experimenta, pela primeira vez, sua Proposta Triangular em Escolas Municipais de São Paulo entre 1989 e 1992, período em que Freire foi Secretário da Educação da cidade.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (...) (FREIRE, 2005, p. 8)

Ou, ainda:

O ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido. (FREIRE, 2005. p. 11)

Em entrevista com Rosa Iavelberg³⁶, ao questionarmos por que considera Arte como linguagem, a professora respondeu:

Porque é um construto social, diversificado. É um sistema, não é um código. É um sistema, quer dizer, é um sistema de construção permanente, que não tem evolução, não tem progresso, porque não é ciência, mas tem criações poéticas que, cada vez mais agora na contemporaneidade, é difícil depois dos "ismos" você reunir. De qualquer maneira, quando você tem um grafite de rua, arte de rua. Quando você tem uma intervenção, quando você tem um *happening*, enfim (...) são modalidades de criação poética, e que é praticamente inesgotável (...). No que se refere às crianças principalmente, é aquisição de linguagem. A gente vê nas pesquisas, porque quando

³⁶ Entrevista semiestruturada, realizada em 29 de maio de 2019, em conjunto com Rafael Vicente Ferreira (mestrando no Instituto de Artes da UNESP).

as crianças interagem com imagens criadas por outros, tanto pares como artistas, elas transformam seus desenhos, para o bem e não pra ficar estagnado, entendeu? (...). Por exemplo, a descoberta que a Tarsila fez o nariz assim, o Modigliani, são exemplos clássicos, bem europeus. Então, eles podem ver nessas imagens, repensar o nariz que eles fazem. Abrir, expandir, é repertoriar. Eu acho que tem uma coisa de repertoriar, porque uma pessoa que entra, numa instalação de Frank Stella, não acha que aquilo é arte? E por que a gente acha que é arte? Porque a gente tem repertório, a gente tem formação. Tem essa sensação até estética que ele quer que você se sinta lá dentro, andando, sendo levado. Enfim, eu acho que, quando você tem, por exemplo, uma época do não dito, daquilo que não pode ser dito, ou seja, não pode ser expresso em linguagem, você tem uma poética como a do Cildo Meirelles que diz: O que que é aquilo? É um objeto concreto que se põe no mundo, sim, mas tem uma força de construção ali humana, e não digo de representação, porque eu não acredito nisso, mas de presentificação de um objeto que pode transformar você, eu, o mundo. O mundo já é mais difícil, mas pode transformar a gente. *Quem matou Herzog*³⁷? As garrafas de Coca-Cola® que ele vai enchendo com *Yanks Go Home*, ou aquele rodinho, era bem da época, que ele fica puxando a água, e a água não tem ralo; então, é um trabalho insano, né? Enfim, agora tem muita gente que acha que não é. (transcrição nossa)

Para Schroeder (2009), no artigo *A educação musical na perspectiva da linguagem*³⁸, as divergências em torno dessa discussão – sobre as formas artísticas serem ou não linguagens – dizem mais respeito, geralmente, à concepção de linguagem (tomada como paradigma) do que as questões dos campos artísticos propriamente ditos.

Se tomarmos as diferentes manifestações artísticas por expressões materiais organizadas, que participam de uma determinada cultura e sociedade; então, podemos abarcá-las dentro de uma definição de linguagem. Com isso, carrega-se também a premissa de que a aquisição acontece por meio do contato com o nível concreto, o nível discursivo, dessas linguagens artísticas.

São os sentidos e os valores linguísticos que lhe são transmitidos pelos outros falantes daquela língua através de enunciados concretos que possibilitarão a absorção do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico). (...) Os sistemas sintático e fonológico só serão absorvidos quando percebidos em função de propósitos estético-musicais [ou estético-visuais, estético-teatrais, estético-corporais] não como entidades autônomas, preparatórias para uma compreensão musical [artística, cultural] posterior propriamente dita. (SCHROEDER, 2009, p. 45)

³⁷ Vladimir Herzog, jornalista, dramaturgo e professor brasileiro, vitimado pela Ditadura Militar.

³⁸ SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. "A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos". **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.21, 44-52, mar. 2009.

Essa compreensão de Arte como linguagem dialoga com as propostas contemporâneas de ensino-aprendizagem de Arte com foco em desenvolvimento de processos investigativos e artísticos, em cuja dimensão concreta não limita a investigação de determinada linguagem artística somente pela sua materialidade pura, prática ainda comum em salas de aula e materiais didáticos.

(...) quando se entende a música como uma linguagem cuja possibilidade de apropriação está diretamente ligada a uma apreensão significativa, começa-se a perceber as limitações de se ater à sua materialidade pura (o que equivaleria, voltando à analogia com a linguagem, a tentar aprender uma língua a partir da sua fonologia). (SCHROEDER, 2009, p. 46)

Como exemplos de práticas, podemos destacar o foco em explorações desconectadas de significados mais amplos, tais como desenvolver aspectos que não dialogam ou não se relacionam com um fazer artístico ou com os sentidos e contextos de uma manifestação artística. Tais como propor atividades de exploração de linha, ponto, figura, fundo, categorias dos sons (grave, agudo, longo, curto) e jogos cênicos como conteúdo da Arte, encerrados em si.

Essa discussão é interessante do ponto de vista educacional porque permite que se perceba a importância de nunca trabalhar no vazio estético, mas sempre fornecer referências musicais [ou das outras linguagens artísticas] aos alunos. É só a partir da possibilidade de referência a um contexto esteticamente significativo que determinado conhecimento musical [artístico/cultural] poderá ser apreendido em profundidade. (...) Quando, porém, se trabalha com a premissa de que a música [ou as artes visuais, ou o teatro, ou a dança], tal qual a linguagem verbal, também possui significados relacionais, as referências estéticas passam a ser fundamentais. (SCHROEDER, 2009, p. 48)

Pimentel (2013, p. 101) concebe a arte, não como linguagem, mas como “ação cognitiva imaginativa que integra conhecimento, construção e expressão”. Dentro dessa concepção, o conhecimento é compreendido como conjunto estruturado de saberes adquiridos que se baseiam na construção de sentidos, formados a partir da subjetividade de experiências sensoriais, pensamentos, lembranças, sensações, imagens, afetos e ideias. A cognição é construída e corporalizada pela experiência, sem separar corpo e mente.

Nesse caminho, para a aprendizagem artística, a imaginação é essencial no desenvolvimento cognitivo de sentidos por metáforas. Ambas (imaginação e metáforas) são consideradas categorias extremamente sofisticadas da cognição

que, pela junção entre imaginação e imagem, podem fazer emergir operações cognoscíveis, construindo possibilidades de conhecimento.

As metáforas aqui são compreendidas como estabelecedoras de “conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados” (EFLAND, 2010³⁹, p.334 e 336).

Lakoff (1980, apud EFLAND, 2002) considera que expressões metafóricas não são matérias de linguagem, mas formas de pensamento baseadas em conceitos da realidade - tomando-se realidade no sentido intrassubjetivo. São nossos conhecimentos construídos diariamente que nos dão base para que possamos desenvolver nossas ideias. (PIMENTEL, 2013, p. 100)

A metáfora, assim, opera como meio de imersão do pensamento abstrato na cognição.

Essa transformação não coincide com o controle e com a objetividade, mas sugere modificações e subjetividades, pois envolve dimensões humanas como sensações (que são fruto de ação corpórea) e percepções (que são fruto de pensamento), em que o domínio e o controle não são presumíveis. São apresentações, combinações sensoriais e corporais que se materializam em imagens/gestos/ movimento/sons. (PIMENTEL, 2013, p. 99)

Para essa vertente, a aprendizagem artística está ligada ao fazer, fruir, relacionar, pensar e contextualizar, a partir da experiência, de modo que compreende o conceito de experiência a partir das definições de John Dewey. Além disso, por ela os estudantes são vistos como protagonistas dos processos de criação e conhecimento. A Arte é também vista como expressão e “materialização das estruturas corpóreas internas (...) com a ambiência” (PIMENTEL, 2013, p. 101). E enxerga, na formalização da pesquisa em arte e na criação, um conjunto de relações que unem “conhecimentos já vivenciados e construídos, a partir das tensões subjetivas e corpóreas” (PIMENTEL, 2013, p. 101) que articulam a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão, na realização, fruição e aprendizagem de produções artísticas.

Tem-se, ainda, que a razão é corpórea e não transcendente ou universal, como parece definir o pensamento no senso comum. Ela é inconsciente e não é literal, mas metafórica e imaginativa, uma vez que as metáforas estão presentes sempre que queremos explicar o significado de abstrações, tais como pensar e perceber, por exemplo.

³⁹ EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

Há que se considerar, também, que a razão não é neutra, mas bastante carregada de emoção. (PIMENTEL, 2013, p. 100)

Nesse entendimento, tratar Arte como linguagem é limitá-la a um ato de comunicação, quando o que ela faz é constituir territórios estético-sensíveis; é também limitar seu caráter investigativo e transformador, impondo o controle à objetividade que a formatação de uma linguagem carrega.

Essa compreensão aponta à necessidade de compreender Arte como uma Área de Conhecimento autônoma, que mobiliza campos transdisciplinares em suas práticas de ensino-aprendizagem que vão além das fronteiras das linguagens. Arte é justamente aquilo que mobiliza o que não cabe na linguagem.

Contemporaneamente, estudos e pesquisas apontam o deslocamento da linha de arte como sendo linguagem para arte como imagética. Assim, seu ensino não se daria por comunicação, mas por metáfora. Sairemos do campo da semiótica para o campo específico da arte como área de conhecimento autônomo e mais determinada, em que os estudos transdisciplinares ganharão força. (PIMENTEL, 2015⁴⁰, p. 275)

Em entrevista semiestruturada, os autores da terceira versão da BNCC do Ensino Fundamental disseram que uma das suas fontes de referência, para pensar o ensino-aprendizagem de Arte, é a Abordagem em Espiral (2012)⁴¹ de Marina Marcondes Machado (Professora de Artes Cênicas da UFMG e ex-professora da EMIA). Machado propõe a noção de artisticidade, contraposta à concepção das linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), que operam naquilo que considera “âmbitos artístico-existenciais”: musicalidade, teatralidade, corporalidade e espacialidade”.

Apesar de termos apresentado aqui diferentes pontos de vista em relação a arte e linguagem, acreditamos que esses discursos se complementam e dialogam, e que mesmo os dissensos podem conviver dentro das muitas possibilidades e contextos. O que não diminui a necessidade de investigar esse debate e que ele seja aprofundado nos espaços de formação e produção de conhecimento, para que possamos ter uma posição consciente do tema.

⁴⁰ PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Formação de professor@s: ensino de arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2015. 2. ed.

⁴¹ MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: Abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em: 15 set. 2020.

Concordamos com a perspectiva de Pimentel (2015) de que o discurso de linguagens artísticas aproxima a Arte da área de linguagens, por um lado; e a distância da possibilidade de ser uma área autônoma composta pelas diferentes especificidades, por outro; o que garantiria, ou, pelo menos, chegaria próximo, da inserção de especialistas, e não de polivalentes em Artes (ou em linguagens), às salas de aula.

2.3 A polivalência no ensino das Artes

A polivalência é um assunto que voltou à tona, após a terceira versão da BNCC Arte, em que as linguagens são apresentadas, como Unidades Temáticas, incluindo a unidade das Artes Integradas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes Integradas, **explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.** (BRASIL, 2018. p. 195) (grifo nosso)

Essa organização não estava presente na segunda versão da Base. Como o grupo de especialistas da terceira versão eram todos da EMIA, uma escola de artes que tem a integração artística como princípio, pareceu-nos interessante incluir uma habilidade que tratasse de processos híbridos entre artes visuais, dança, música e teatro. Também foram agrupados nesta unidade objetos de conhecimento e habilidades que se repetiam ou eram muito semelhantes, tais como: patrimônio cultural, arte e tecnologia e matrizes estéticas e culturais, que diferem da proposta de artes integradas por meio de processos de criação.

Em entrevista semiestruturada com um dos participantes da terceira versão, a respeito das artes integradas, foi dito:

(...) tanto eu, quanto os outros participantes, viemos de uma escola chamada EMIA, que trabalha com integração artística, e nós acreditamos nas artes integradas como possibilidade – não metodologia – mas como abordagem das artes, como procedimento. Então nós achamos interessante reforçar a possibilidade de trabalho integrativo das artes. (..) Nós queríamos colocar as artes integradas no final de cada linguagem. Então, na tabela de música, você tem os

objetos do conhecimento; e, entre eles, no final, artes integradas propondo habilidades de integração da música com as outras artes. Mas, como nós estávamos agregando nas artes integradas, algumas coisas que eram comuns às outras; então, eles preferiram fazer uma outra subdivisão: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas.

Havia algumas habilidades que entraram para a unidade temática de artes integradas, estavam espalhadas, às vezes escritas da mesma maneira, nas outras linguagens. E há um lado interessante, porque realmente nós não temos de ficar repetindo habilidades num mesmo documento. Mas nós sabemos pela experiência posterior que essa divisão de artes integradas como mais uma unidade temática, gerou algumas confusões, e umas diferenças de entendimento que não era o que se estava pensando.

Fazendo uma análise crítica do nosso trabalho, eu penso que tudo poderia estar mais articulado, mais bem pensado. Não houve tempo hábil para isso. Nós até chegamos a olhar a segunda versão e discutir algumas coisas, mas não houve tempo de pensar mais profundamente. Inclusive, quando elas nos apresentaram daquela maneira, como unidade temática, pareceu que fazia sentido. (...) É, eu considero que as artes integradas é uma reflexão muito importante na arte em geral, mas talvez realmente ela não devesse ter sido colocada daquela maneira, para não gerar um entendimento errado. Qual seria a melhor maneira? Não sei dizer também, precisaria fazer uma reflexão maior. Talvez se ela tivesse não como unidade temática (...). (transcrição nossa)

A integração artística na EMIA tem como premissa o acontecimento de experiências relacionais entre crianças e adultos, no desenvolvimento de pesquisas artísticas híbridas. Essas pesquisas partem de conhecimentos específicos dos artistas-professores nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro, e do desenvolvimento de processos investigativos que misturam, atravessam e buscam romper as fronteiras entre as linguagens. Desse modo, constrói-se, muitas vezes, uma manifestação outra, que possibilita liberdade de experimentação e criação sem barreiras entre elas. Essa integração também busca relacionar, durante a aprendizagem, as possíveis intersecções, trocas e diálogos entre as múltiplas áreas do conhecimento artístico e humano, de modo a compreender a plenitude da vida, desfragmentando o conhecimento e compreendendo na pesquisa os pontos de encontro e entrecruzamentos de assunto/tema/objeto tratado. Nesse sentido, qualquer assunto instigante é provocador de pesquisa e criação em arte.

Os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio- BRASIL 2000) também sistematizam o ensino da Arte por meio de competências e habilidades e citam exemplos de articulação das linguagens, tais como as criações

artísticas desenvolvidas com tecnologias digitais (um dos objetos de conhecimento das Artes Integradas da BNCC).

Nos PCNEM+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) a integração é citada como conceito que implica observação, escuta e investigação:

2, 3 e 4. Correlação, identidade e integração.

Estes conceitos representam passos menores na construção da capacidade de analisar, interpretar e sintetizar.

Ao estabelecer a correlação entre as diferentes linguagens em curso no universo cultural, ao identificar a especificidade de cada uma e ao **utilizar as linguagens de forma integrada**, visando atingir objetivos claros, o aluno estará dando pequenos passos para a construção das competências assinaladas anteriormente (...). Tais conceitos também o ajudarão a avançar no reconhecimento, na compreensão e na utilização – nos contextos de interlocução – dos recursos expressivos das linguagens. (BRASIL, 2006, p. 45)

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2006), a polivalência é explicada por meio da trajetória do ensino da Arte através da implementação da Lei no 5.692/71. Nela, prevalece a perspectiva tecnicista, centrada no uso de recursos tecnológicos, de meios audiovisuais e do livro didático. Predominou um “receituário” de técnicas artísticas, ligadas à programação visual e à publicidade”, somadas à tendência a “formalismo dos conteúdos e ênfase nos recursos tecnológicos de maneira descontextualizada, ou melhor, sem relação com a realidade do aluno e do professor” (BRASIL, 2006, p. 174).

O documento também pontua que questões relacionadas aos recursos tecnológicos de acesso à informática e à internet estavam em pauta e chama a atenção para evitar os reducionismos da tendência pedagógica tecnicista, considerando este um desafio das propostas “atuais”.

Doze anos depois, a BNCC traz nas Artes Integradas, o Objeto de Conhecimento “Arte e Tecnologia”, que facilmente pode ceder a esse “receituário” do passado. Tendo em vista que, no ensino público, as diferentes tecnologias estão mais presentes em propostas didáticas do que em recursos práticos para o seu desenvolvimento em sala de aula.

Ainda sobre a polivalência, o documento também cita os PCNEM ao dizer:

[...] nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar, e os professores deveriam

atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. Esse quadro estende-se pelas décadas de 80 e 90 do século XX, de tal forma que muitas das escolas brasileiras de ensino médio apresentam práticas reduzidas e quase ausentes de um ensino e aprendizagem em música, artes visuais/plásticas, dança, teatro; enfim, de conhecimento da arte propriamente dita (BRASIL, 2006, p. 174)

Ana Luiza Ruschel Nunes (2007, p. 2), no artigo *O ensino de Arte na Educação Básica*, traz uma reflexão a respeito da polivalência pela perspectiva dos cursos de licenciatura em Educação Artística e agora em formações específicas.

A complexidade que se gerou a partir da Lei 9394/96, parece evidente. Então as Políticas Públicas no ensino da arte para a Educação Básica, trazem uma problemática de ordem conceitual e estrutural. Para alguns superou-se a Polivalência, para outros ela está latente, não só na Escola Básica, mas ainda em alguns Cursos de Licenciatura do Ensino Superior, que ainda estão em fase de transição na sua adequação a legislação atual, entretanto isto está tencionando idéias, práticas e posições. Assim, pergunta-se, se superou a Polivalência, tão demarcadora pela Lei nº 5962/71 (1971) em que a Educação Artística que se configurava pelo ensino de artes plásticas, artes cênicas e música? E o Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, Lei nº 9394/96 (1996) tem dado conta de avançar e até superar a Educação Artística, desejada pela maioria dos Professores dos diferentes conhecimentos específicos das Artes? (NUNES, 2007, p. 2)

Independentemente de os cursos de licenciatura em Artes não serem (a maioria) mais de Educação Artística, a polivalência na escola pouco mudou. Os livros didáticos seguem os editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que tratam da aprendizagem artística de modo a considerar as quatro linguagens, apresentando as possíveis relações entre os conteúdos e de como trabalhar com eles. O que não deixa de ser uma formação e, em alguns casos, “receituário” para o profissional que não estudou na graduação as outras linguagens artísticas. E, mesmo na formação básica do Ensino Fundamental I, não é exigido que o profissional tenha formação em artes.

A professora regente, graduada em Pedagogia, sem licenciatura em artes visuais, dança, música ou teatro, é autorizada a ministrar aulas de todas essas linguagens. O que gera mais conflito em relação ao debate da polivalência.

Rosa Iavelberg pontuou no I Encontro do GP, sobre políticas curriculares voltadas para o Ensino da Arte na Educação Básica, em sua fala sobre “A passagem

da BNCC de Arte para os currículos” que nos últimos censos escolares, menos de 10% de professores com licenciatura em Artes atuavam no Ensino Fundamental I.

Em pesquisa, por meio do Serviço de Informação ao Cidadão – SIC (Quadro I), sobre o total de docentes com formação⁴² nos cursos de artes visuais, dança, música e teatro/artes cênicas, de acordo com o cadastro funcional x qualificação da educação, consideradas as datas-base: novembro de 2018 e janeiro de 2019, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o resultado foi:

Quadro 1 – Professores com formação

	nov.2018	jan.2019
Curso específico ou Educação Artística c/ habilitação	total	total
Música	989	957
Dança	16	16
Artes Visuais	3.329	2.881
Teatro/Artes cênicas	874	855

Fonte: Serviço de Informação ao Cidadão – SIC

De acordo com este quadro, vemos que há uma maioria de professores de artes visuais, e minoria, insuficiente, de dança. Isso nos leva a questionar se é melhor ter (ou não) a aprendizagem em dança por meio de professores de outras linguagens. O que se ganha e o que se perde com esta possibilidade de “polivalência”?

Se pensarmos, como propõe Machado (2016), em “âmbitos artísticos-existenciais” e não na formação específica da linguagem, trataríamos de uma abordagem artística em que é possível estabelecer relações que considerem musicalidades, teatralidades, corporalidades e espacialidades presentes nas artes e na vida. Ou essa abordagem corroboraria com uma redução dos conteúdos?

Em entrevista com Rosa Iavelberg⁴³ a respeito do ensino-aprendizagem nas linguagens artísticas, a professora adiciona a seguinte reflexão:

As linguagens hoje são multilinguagens, vamos dizer assim. Então, esse campo que não é um campo ideal, tanto no livro didático quanto

⁴² Resposta completa: “Importante destacarmos que nos casos em que os docentes tenham formação em mais de um dos cursos elencados, ele será contabilizado em todos os cursos que possua. Além disso, esclarecemos que foram contabilizados os docentes que possuem formação nestes cursos, independentemente de se eles atualmente estão ou não ministrando aulas na disciplina de Artes. Atenciosamente, CEPEA/DEPLAN/CGRH/SEESP”

⁴³ Entrevista semiestruturada realizada em 29 de maio de 2019, em conjunto com Rafael Vicente Ferreira (mestrando no Instituto de Artes da UNESP)

nos documentos nacionais na área de arte, ele é um pouco insolúvel, eu acho, enquanto a gente não tiver um número de professores licenciados pra ministrar e uma carga didática no desenho curricular que possa compreender todas essas linguagens, que estamos chamando assim. Então, a gente tem esse problema, né?. Então, livro didático que também vai pra escola, e às vezes é o professor de arte que dá todas as linguagens. Por que, isso é bom? Eu não acho isso bom. (transcrição nossa)

Barbosa (2017), no artigo *O dilema das artes no ensino médio no Brasil*, traz o chão da polivalência no Brasil:

A Ditadura de 64 copiou o sistema americano minimizando a qualidade quando tornou a Arte obrigatória no Ensino de Primeiro e Segundo Graus com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional imposta, que pretendia profissionalizar os adolescentes no Ensino Médio. No processo de redução do modelo americano para país pobre, criou a figura absurda do professor polivalente que, com dois anos de formação, deveria ensinar Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho Geométrico a partir do quinto ano do Primeiro Grau e no que hoje chamamos Ensino Médio. Claro que não deu certo, e as grandes universidades advertiram imediatamente acerca do absurdo epistemológico de se querer formar arremedos de Leonardo da Vinci no século XX. (BARBOSA, 2017, p. 6)

Nesse sentido, é como se estivéssemos o tempo todo tentando remendar ou solucionar aquilo que já foi instituído de maneira equivocada. Assim como as Artes Integradas da BNCC, que também geram interpretações diversas, por exemplo, compreender somente a cultura popular como possibilidade de integração e “reproduzir” essas manifestações culturais nas escolas, sem considerar ou olhar para as manifestações das culturas locais e do entorno escolar. Outro ponto seriam as manifestações de cunho religioso. Como são apresentadas e trabalhadas? Se hoje já vemos massificação e empobrecimento das festas juninas nas escolas?

No mesmo artigo, Barbosa (2017, p. 8) trata da importância das Artes na formação escolar e cita a pesquisa de James Catterall sobre transferência de aprendizagem das Artes para outras áreas⁴⁴ e pontua:

Nas pesquisas sobre as Artes Integradas, que não podem ser confundidas com a perversa polivalência, mas que tem cada Arte o seu professor, todos trabalhando interdisciplinarmente, foram comprovados avanços individuais e coletivos em:

- Autoconfiança
- Melhoria do autoconceito
- Capacidade de assumir riscos

⁴⁴ Para saber mais sobre o artigo, vide:
<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/578>

Concentração de atenção
 Perseverança
 Empatia pelos outros
 Auto iniciação à aprendizagem
 Persistência em tarefas difíceis
 Aprendizagem autoral
 Habilidades de colaboração
 Liderança
 Evasão reduzidas
 Aspirações educacionais mais altas
 Habilidades de pensamento de ordem superior (BARBOSA, 2017, p. 12-13)

Concordamos com a autora que as Artes Integradas não devem ser confundidas com a polivalência. Se o debate persistir nesse lugar, não avançaremos sobre possibilidades de integração artística na escola. No entanto, para que a integração aconteça do modo como é proposto na EMIA, seria necessário ter os especialistas de linguagens diferentes trabalhando juntos.

Na escola regular pública, com um único profissional, a integração seria como uma possibilidade de pensar e articular ideias, conhecimento, investigações e experimentações de modo mais amplo e em diálogo com a vida e as produções contemporâneas de arte. Assim como tratar das outras linguagens, não somente daquela em que o profissional é graduado, é fundamental para a formação do estudante, acerca de manifestações artísticas e culturais.

Claro que um profissional que não tenha domínio, conhecimento ou experiência em uma determinada linguagem, não terá respaldo para desenvolver a aprendizagem na linguagem; mesmo assim, poderá tratar de conteúdos outros que não implicam aquisição de linguagem, mas sim o desenvolvimento crítico, apreciativo, estético e histórico-social compreendendo e valorizando a amplitude da arte na vida e nas múltiplas culturas e o respeito às diferentes manifestações.

2.4 Paradigmas curriculares no Ensino de Artes PCN – BNCC

Para Domingues (1986, p. 351) “fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade social” e cita Thomas S. Kuhn (1978) ao dizer que:

cada comunidade ocupacional possui conjuntos específicos e
 questões e métodos; cada conjunto forma um paradigma que contém

diferentes e competitivos postulados, práticas e valores sociais, os quais são frequentemente mistificados pelos rituais do discurso científico. Essa discordância instalada na comunidade de curriculistas é vital, pois o conflito levará ao refinamento, à revisão e à criação de ideias e prevenirá a cristalização e o dogmatismo de um paradigma”. (KUHN *apud* DOMINGUES, 1986, p. 351)

Tratamos aqui de abordagens que identificamos como paradigmáticas na BNCC que são específicas do ensino das Artes,

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há dois marcos importantes no ensino das artes visuais na pós-modernidade, um é o *Critical Studies* (Estudos Críticos) na Inglaterra, e o outro é o *Discipline Based in Art Education* (DBAE) nos Estados Unidos, que propôs a divisão da disciplina em estudos e desenvolvimento de competências estéticas, artísticas, históricas e críticas, com ênfase na arte ocidental erudita.

No Brasil, a Abordagem Triangular surge como necessidade de avançar em relação ao ensino modernista e propõe, em diálogo com as propostas pós-modernas, articular o ensino-aprendizagem de arte dentro da premissa de leitura de mundo, a partir dos eixos verbos/ações de Fazer, Ler e Contextualizar de maneira contínua e interligada, designando as ações como “componentes curriculares” (BARBOSA, 2007, p. 37).

Para a autora essa proposta opõe-se ao DBAE “porque este disciplinariza os componentes da aprendizagem de arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte, revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas” (BARBOSA, 2007, p. 37).

Essa orientação sistematizada por ela foi inicialmente apresentada como “Metodologia Triangular”, depois “Proposta Triangular” até chegar em “Abordagem Triangular”, defendendo que “arte tem conteúdo, história, várias gramáticas e múltiplos sistemas de interpretação que devem ser ensinados” (BARBOSA, 2014, p. XXX).

A Proposta Triangular não foi *trazida*, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. *Trazer* significaria transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). (BARBOSA, 2014, p. XXX)

A autora explica que a proposta “deriva de uma dupla triangulação”. Uma epistemológica, que designa por meio de ações – criação (fazer artístico), contextualização e leitura da obra – como componentes do ensino-aprendizagem; a outra refere-se à triangulação, de três abordagens que influenciaram a sistematização: as *Escuelas Al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE americano.

Barbosa (1991) apresentou primeiramente sua abordagem como Metodologia Triangular, em seu livro *A imagem no Ensino da Arte*. “(..) depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão ‘Proposta Triangular’ substituir a prepotente designação “Metodologia Triangular” (BARBOSA, 2014, p. XXXIII). Na nona edição do livro *A Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*, a autora reitera que a “metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica” (BARBOSA, 2014, p. XXXIII). Ela revisita e sugere um ziguezague de diferentes caminhos para os então verbos de ação: fazer-ver-contextualizar. Também aponta que a proposta não é baseada em conteúdos, mas sim em ações e aos modos como se aprende, podendo ser apropriada por diferentes conteúdos.

Para a autora a “Proposta Triangular é sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: ‘como se dá o conhecimento em arte?’” (BARBOSA, 2007, p. 38).

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “a Aprendizagem Triangular está presente em documentos anteriores aos PCN, passando a orientar o vocabulário e as ações dos professores de Arte do país”.

(...) gerando uma série de “normas” de execução, o que reduz a intenção da proposta. O que se observa é que os eixos da abordagem são muitas vezes reduzidos a atividades estanques e estereotipadas – caso especial da atividade de releitura das obras de arte, muitas vezes tratada como a simples realização de cópias das obras originais. Embora voltada para as Artes Visuais, a Abordagem Triangular tem influenciado outras áreas do ensino de Arte. (BRASIL, 2006, p. 176)

Para Iavelberg (2018, p. 75), no artigo *Base Nacional Curricular Comum e a formação de professores de arte*, tanto o PCN quanto a BNCC orientam a aprendizagem artística por meio de ações que se relacionam à Abordagem Triangular.

Em relação à estrutura dos documentos, na BNCC não se explicitam eixos de aprendizagem significativa como nos PCN: *fazer, fruir e refletir* sobre a produção social e histórica da Arte. Na BNCC, estão propostas seis dimensões do conhecimento: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*. Essas seis dimensões não são eixos temáticos. Diferentemente dos PCN, são linhas maleáveis que se entrelaçam. Entretanto, entendemos que essas linhas podem ser colocadas paralelamente aos três eixos de aprendizagem significativa concebidos nos PCN, uma vez que são também articulados entre si. (IAVELBERG, 2018, p. 75)

E apresenta a relação e alinhamento entre ambos (Quadro 2):

Quadro 2 – Alinhamento em ter PCN e BNCC

PCN Eixos de aprendizagem significativa	Fazer	Fruir	Refletir
BNCC Dimensões do conhecimento	Criação Expressão	Estesia Fruição	Crítica Reflexão

Fonte: IAVELBERG, 2018 p. 76.

Em entrevista semiestruturada⁴⁵ com um dos autores da 1ª e da 2ª versão da Base foi perguntado sobre esse processo de desenvolvimento das dimensões do conhecimento da BNCC:

Nesse pensamento de aprofundar um pouco mais aquilo que já vinha sendo trazido; então, a gente pegou a dimensão da reflexão (...) eu não sei nem se é esse exatamente o nome, está me fugindo agora, que a Ana Mae usava. (...) Daí, a gente pensou assim: isso dá para ser desdobrado? (...) a reflexão pode ser dividida em dois momentos: A reflexão que o sujeito faz, consigo mesmo, e um outro momento em que ele reflete, organiza essa reflexão e emite um parecer, seja escrito ou seja verbal, que aí vira crítica. Então, a gente tem a reflexão e tem a crítica. Um outro desdobramento que é a ideia do fazer (..) fazer é dar materialidade para materiais, enfim... (transcrição nossa)

E ao perguntar como essa proposta foi recebida:

Num primeiro momento, principalmente o desdobramento da crítica e da reflexão, as pessoas falaram assim: ‘Ah, não tem muita necessidade’, porque também pensavam com essa coisa que só colocar a reflexão dava conta. A partir do momento em que a gente começou a explicar para as pessoas essa diferenciação em refletir e emitir uma crítica, aí começou “você tem razão”. (transcrição nossa)

Conforme entrevista e análise, presentes no artigo de Iavelberg (2018), é possível perceber a relação direta entre as “dimensões do conhecimento” da BNCC

⁴⁵ Entrevista completa nos apêndices.

com o PCN e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Mesmo que os documentos não utilizem nem valorizem a Abordagem, tal como ela é, pois tinham de ser originais, fica evidente que ela é a principal referência.

Para Barbosa (2014) a apropriação da Abordagem Triangular, pelo PCN modificou os componentes, atrapalhou o entendimento, resultou em conservadorismo.

No ensino de primeira a quarta série, recomendam a ação, apreciação e a reflexão. Considero que reflexão é operação envolvida, tanto na ação, como na apreciação. Insistir em destacá-la seria subscrever a estética escolástica que desprezava a arte “interessada” no social e temia o apelo aos sentidos, isto é, à sensorialidade e à sensualidade conatural à arte. (BARBOSA, 2014, p. XXXI e XXXII)

Importante ressaltar que não enxergamos a Abordagem Triangular como um paradigma, tendo em vista não ter sido utilizada nos documentos oficiais. ressalta-se, sim, o uso que os documentos fizeram dela, apresentando propostas semelhantes por meio da articulação de verbos/ações ou dimensões do conhecimento.

CAPÍTULO 3 – BNCC ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA AS ARTES VISUAIS

Neste capítulo tratamos especificamente do documento de Arte da BNCC do Ensino Fundamental, com foco na linguagem das Artes Visuais, buscando analisar alguns termos presentes no discurso do texto. A partir de referências teóricas, paralelas com os PCN e informações coletadas por meio de entrevistas com os especialistas da área (que participaram da construção do documento), apresentamos um levantamento de dados para compreender os múltiplos sentidos do que a BNCC Arte propõe-se, como aprendizagem artística na escola, no Ensino Fundamental. Também incluímos as concepções de diversidade, infância e ensino-aprendizagem em artes visuais.

3.1 Componente Curricular Arte

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 193) do Ensino Fundamental, “o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro”. Essa organização segue o que já era proposto nos PCN, mas não condiz com a maioria dos cursos de graduação em licenciatura que são específicos em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

Como já apresentado anteriormente, colocar a Arte como componente da área, e não como área específica, delimita e restringe o espaço de atuação do ensino de artes na educação básica e impossibilita que as linguagens sejam tratadas em suas especificidades por professores especialistas. E, também, deixa de proporcionar que haja ampliação na grade curricular, para que caibam todas as linguagens de modo independente.

Ao não tratar das especificidades, cabe aos cursos de artes não formais – em escolas outras ou em cursos extracurriculares – cuidar da formação artística da criança e do adolescente. Como são poucos os cursos de artes, públicos e gratuitos, no Brasil, as possibilidades de cursos extracurriculares também são raras.

Outro extremo é de que, para o estudante ingressar numa faculdade de Artes, seja ela de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, solicitam-se, na maioria, exames de aptidão na linguagem para o ingresso; ou seja, diferentemente da aprendizagem artística da Educação Básica, espera-se que o candidato tenha domínio e conhecimento na linguagem.

Nesse sentido fica a pergunta: por que não garantir no ensino escolar uma formação artística mais ampla, tendo em vista que a Arte está presente em todas as etapas do Ensino Básico? Por que a BNCC ainda segue os moldes do PCN, sem promover mudança significativa nessa estrutura? Que sociedade formamos sem “mergulhos” mais profundos de conhecimento?

Partimos agora de questões relacionadas às aprendizagens propostas por meio do documento. Pontuamos alguns trechos e termos presentes na redação da BNCC para fazer um exercício de compreensão de alguns dos sentidos propostos, considerando que o documento não aponta seu referencial teórico, apoiamo-nos também nas entrevistas com alguns dos especialistas que participaram da escrita.

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. (BRASIL, 2018, p. 191)

Neste trecho está subentendida a visão do ensino-aprendizagem como exercício da diversidade e cidadania, isto é, de que por meio da arte é possível promover diálogos, respeitos e interações entre diferentes culturas. Olhemos agora para o tópico da diversidade na educação.

3.1.1 A diversidade no currículo

A ideia de diversidade está presente na BNCC por meio de textos (como o anteriormente citado), e na Competência Geral 9:

9. 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. (BRASIL, 2018, p. 9) (grifo nosso)

E, em Arte, na Competência Específica 1 do Ensino Fundamental:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e **dialogar com as diversidades**. (BRASIL, 2018, p. 198) (grifo nosso)

Será que existe sensibilidade e formação para que professoras e professores possam trabalhar com a diversidade no Ensino Básico? Como a diversidade é vista no âmbito social e manifesta-se nas práticas cotidianas? Apesar de ser uma competência, a ser mobilizada na BNCC, e também um eixo que transversaliza currículos, o uso desse termo sem reflexão possibilita quais tipos de interpretações? Será tratada por meio de conteúdos ou terá um olhar voltado para as diversidades presentes na sala de aula e na comunidade escolar?

Que discurso sobre a diversidade a BNCC contempla? Se olharmos para as duas competências apontadas, verificamos que na 9, a diversidade está relacionada a atitudes, ao exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação; e, na competência 1 de área, está relacionada ao conhecimento pelo contato e trabalho com referências de diversas manifestações artísticas.

De acordo com Nilma Lino Gomes, em *Diversidade e Currículo* (2008), é necessário conhecer a concepção de educação posta, que nos orienta. E aponta que, pela perspectiva cultural, a diversidade pode ser compreendida como construção histórica, cultural e social das diferenças.

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2008, p. 17)

E aponta que a inserção da diversidade nos currículos é um ganho dos movimentos sociais que lutaram para que os considerados “diferentes” tivessem singularidades respeitadas e pudessem ser tratados de forma justa e igualitária “desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio a diversidade seja mais um discurso

sobre a variedade do gênero humano” (GOMES, 2008, p. 23). A autora também ressalta a perspectiva relacional da diversidade, que envolve: os modos de interpretar o mundo; os sentidos atribuídos ao contexto; e a cultura de determinado grupo social. Ademais, enfatiza que os contextos históricos, culturais e socioeconômicos, marcados pelas desigualdades e por processos de colonização, privilegiam os grupos sociais que estão no poder.

No campo da Educação, a autora cita Boaventura de Souza Santos para dizer que no Brasil há “uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo”, presentes desde a educação infantil até o ensino superior. E que “certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida” (GOMES, 2008, p. 31). Também aponta que as lutas progressistas da educação escolar, como a educação indígena, do campo, quilombolas, inclusiva e EJA são conquistas que colocam em xeque as avaliações escolares tradicionais. Nesse sentido, podemos ampliar aqui os exames excludentes de grande escala, como o ENEM e o Vestibular.

Para Barbosa (2007) o multiculturalismo está relacionado aos movimentos contemporâneos que buscam a democratização da educação. A autora aponta que transpor para atividades a diversidade cultural da sala de aula, pode reduzir a importância das diferenças. Assim, a educação – para ser democrática – precisa fortalecer a diversidade sem “pasteurização homogeneizante” (BARBOSA, 2007, p. 80), e complementa: “Embora não possamos destruir preconceitos, ao menos podemos denunciar a carência de pontes entre o erudito e o popular e de um olhar contemporâneo que seja capaz de dar sentido cultural a estética do cotidiano” (BARBOSA, 2007, p.85).

A autora propõe ainda uma reflexão sobre o uso do termo “pluralidade cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998, apontando que não deveria ser tratado como Temas Transversais – o que considera ser retrato do “espírito colonialista” do espanhol Cesar Coll, o qual planejou os PNC, inspirado no

Currículo Nacional Inglês, que descreve a multiculturalidade como um dos seus Temas Transversais⁴⁶.

Barbosa (2007) ressalta que o multiculturalismo no ensino da arte precisa considerar que o conceito de arte difere para os múltiplos grupos culturais e critica a multiculturalidade aditiva, que adiciona aspectos relativos à outra cultura na cultura dominante.

Se voltarmos para a Competência 1 de Arte:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos **povos indígenas**, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para **reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades**. (BRASIL, 2018, p. 198) (grifo nosso)

Grosso modo, vê-se nela uma tentativa de superar os Temas Transversais do PCN; e, ao mesmo tempo, atrelar o reconhecimento da arte como fenômeno cultural mobilizado por exploração, conhecimento, fruição e análise de práticas e produções. De certa forma, coloca a diversidade no lugar do que está fora e não dentro da sala de aula e cotidianos da escola. Mesmo citando o entorno social, traz os povos indígenas e comunidades tradicionais como exemplos de diversidade, o que pode facilmente ser transposto em práticas aditivas, ou atividades, já que pouco se conhece sobre essas culturas historicamente estereotipadas.

No texto da BNCC “Pacto Interfederativo e a implementação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade” (BRASIL, 2018, p. 15-16), são apontados de maneira sucinta e geral a questão da diversidade cultural, identidades linguísticas, étnicas e culturais com foco na igualdade e equidade apontado para as singularidades e diferenças entre estudantes. O texto também cita a Lei nº 13.146/2015, de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O documento, apesar de referenciar a diversidade, não o faz com aprofundamento na questão.

46 O Multiculturalismo e a Diversidade Cultural é um dos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC apresentados separadamente em documento: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021. Essa pesquisa teve como foco a versão final do documento da Base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

Na leitura crítica sobre o componente Arte do Ensino Fundamental⁴⁷, Webster (2016) aponta que:

As Competências Pessoais e Sociais abarcam habilidades onde o professor se encontra mais despreparado entre os três grupos de componentes gerais. As dificuldades em compreender a diversidade do indivíduo e de grupos sociais, sem preconceitos baseado nas diferenças de origens, culturas, orientação sexual e religiosa, entre outras, consiste em universo muito presente nas escolas e comunidades, mas, ao mesmo tempo, sem a oferta de referências para o professor de como proceder. (WEBSTER, 2016, p. 1)

Olhando para a situação atual do Brasil, de um governo de direita e conservador vemos que essas competências, assim como estão, resguardam-nos de questões caras. Por outro lado, somente elas não bastam, já que quem está na ponta é a professora e o professor. Nesse sentido, é preciso também que a gestão escolar busque desenvolver essas competências, por meio de formações e debates contínuos para que atitudes preconceituosas, por exemplo, não se perpetuem. Sabemos que a distância entre currículo e prática é enorme e quanto mais subsídios o currículo oferecer aos docentes, mais amplas são as possibilidades de formação.

3.1.2 Patrimônio cultural e matrizes estéticas e culturais

Se olharmos para as habilidades do componente Arte da Unidade Temática Artes Integradas, vemos que algumas delas se relacionam com a competência específica 1, anteriormente mencionada.

Quadro 3 – Anos Iniciais

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidade
Artes Integradas	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas , em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias , de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (grifo nosso)

Fonte: BRASIL, 2018, p. 202-203

Essa habilidade, que tem como objeto de conhecimento o patrimônio cultural, trata das “culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes

⁴⁷ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maria_Helena_Webster.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

indígenas, africanas e europeias”. Por ser a única habilidade dos anos iniciais que menciona as matrizes indígenas, a transposição passa a ser direta com a competência. E por ser sobre patrimônio cultural, pode colaborar com apresentação dos referenciais indígenas somente por esse viés, descolado de questões e manifestações contemporâneas. Além de identificar as matrizes brasileiras pelo senso comum do “mito das três raças⁴⁸”.

Sobre o objeto de ensino, de acordo com o site do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional):

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a denominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial⁴⁹.

Nesse sentido nomear o objeto de ensino como Patrimônio Cultural, fica subentendido àquilo que o IPHAN denomina e declara com patrimônio.

Mas também é possível fazer a transposição para aquilo que o Currículo do Estado de São Paulo (2002)⁵⁰ nos diz sobre Patrimônio Cultural, tendo em vista que a coordenação do desenvolvimento dos conteúdos programáticos e dos cadernos dos professores foi da Prof.^a Ghisleine Trigo Silveira, também coordenadora da terceira versão da BNCC do Ensino Fundamental. O texto compreende o Patrimônio Cultural como oportunidade para perceber culturas e heranças culturais da nossa sociedade, e classifica as manifestações que podem estar nas ruas, nos museus, as que não possuem registros, as que são efêmeras, ou estão na mídia, enfim:

manifestações artísticas do povo que são mantidas de geração em geração, são bens culturais, materiais e imateriais, que se oferecem ao nosso olhar. Patrimônio de cada um de nós, memória do coletivo; bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento estético-artístico, testemunhando a presença do ser humano, seu fazer estético, suas crenças, sua organização, sua cultura. (SÃO PAULO, 2002)

⁴⁸ O Mito das três raças trata-se de um senso comum amplamente difundido no Brasil de que a sociedade brasileira foi formada a partir da miscigenação racial sem conflitos entre as culturas africanas, indígenas e portuguesa (europeia), de modo a minimizar os processos históricos e não considerar as diversas etnias e culturas indígenas e africanas. Para saber mais: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mito_das_tr%C3%AAs_ra%C3%A7as. Acesso em: 4 jan. 2021.

⁴⁹ <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 26 ago. 2020.

⁵⁰ http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_ART_COMP_red_md_15_01_2010.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

Ao optar por colocar o Patrimônio Cultural como objeto de conhecimento sem um texto que trate do assunto, direciona somente para aquilo que as habilidades dizem, ficando à mercê da concepção de Patrimônio que têm professoras e professores, currículos estaduais e municipais e autores de livros didáticos.

Quadro 4 - Anos Finais

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidade
Artes Integradas	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêtricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore , design etc.). (grifo nosso)
Artes Integradas	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas , africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (grifo nosso)

Fonte: BRASIL, 2018, p. 202-203.

Nessa tabela temos um objeto que se refere a matrizes estéticas e culturais. De acordo com a pesquisa de Silva (2016), sobre Matrizes Estéticas considerando a perspectiva de Armindo Bião, o termo refere-se à noção de “uma possível identificação de origens comuns dentro de uma cultura, a partir do cruzamento de características sensoriais e artísticas”. E aponta que essa proposição é feita a partir do termo *folclore*, cuja base são os conceitos desenvolvidos no século XVII – de tradição filosófica alemã –, atualmente contestados, pois:

O nome matriz – que remete à ideia de mãe e, ao mesmo tempo, à sugestão de uma forma que reproduz características idênticas -, conduz o termo para um campo de muitos questionamentos, uma vez que é complicado definir-se uma "origem social comum" de movimentos culturais como filhos de "uma mesma mãe", dado o dinamismo e o poder autotransformador inerente à própria cultura, que, em todo momento, associa e difunde informações de todos os tipos e origens. (SILVA, 2016, p. 1983)

E, por isso, o autor aponta o uso no plural que, mesmo sendo paradoxal, remete a ideia de múltiplas matrizes. Contraponto, apresenta a vertente contestada por José Luiz Ligiéro Coelho que propõe o nome de “motrizes culturais”, compreendendo-as como “forças que movimentam a construção de uma cultura”, e “que caracteriza uma ação individual ou coletiva e que a distingue das demais” (COELHO *apud* SILVA, 2016).

Voltando ao objeto de conhecimento na BNCC, na habilidade grifamos no quadro “problematizando as narrativas eurocêntricas” e a palavra “folclore”.

Para Barbosa (2007, p.80), folclore designa visão colonialista acerca da diversidade cultural e aponta que o conceito inglês refere-se “às manifestações artísticas e culturais dos povos colonizados que não seguiam o padrão dominante na cultura inglesa”. Por isso era considerada “a arte do ‘outro’, inclusive dos vizinhos dominados, como País de Gales, Irlanda e Escócia”.

Nesse sentido juntar problematização de narrativas eurocêntricas com folclore incorria em erro, já que a ideia de folclore carrega preconceitos e pressupõe que há uma cultura dominante. No caso, com códigos hegemônicos de origem europeia, que vêm definindo padrões e criando classificações de arte indígena, folclore, artesanato, arte popular em benefício de uma arte erudita, branca e masculina.

Para concluir, trazemos a reflexão de Ivone Mendes Richter (in BARBOSA, 2008, p.88) em “Multiculturalidade e Interdisciplinaridade”⁵¹.

A educação multicultural não é nem moralmente nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista mais ampla que objetiva promover a igualdade por intermédio da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, em vez de um problema.

Voltando para as habilidades mencionadas, a de código EF69AR34 que se refere ao objeto de conhecimento “Patrimônio Cultural”, difere dos Anos Iniciais somente a troca do verbo “conhecer” por “analisar”. Nesse sentido dos 06 aos 10 anos a criança deverá conhecer esses saberes para que dos 11 aos 14 desenvolva a habilidade de análise sobre esse conhecimento. O que seria uma análise nesse contexto?

De acordo com as seis dimensões do conhecimento, presentes na BNCC de Arte do Ensino Fundamental, a análise está ligada à dimensão da reflexão:

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, **analisar** e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2018, p.195)

⁵¹ BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças do ensino da arte**. 5.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. Capítulo 7

A análise entende o estudante como leitor de manifestações e, também, das próprias criações. Caberia investigar como os processos criativos são desenvolvidos acerca desses objetos de conhecimento. Infelizmente ainda vemos em muitas escolas a celebração do dia “do índio” como algo estereotipado e distante de nós, bem como as manifestações da cultura negra são muitas vezes nomeadas de “macumba”, por professores e estudantes, ou sequer podem ser mencionadas, carregadas que são de preconceitos e falta de conhecimentos.

Colocar esses saberes na chave do Patrimônio Cultural pode sugerir a ideia errônea de elas serem apropriadas e tratadas como “festa” e não serem incluídas como manifestações contemporâneas da arte.

3.2. Competências e conhecimentos

Agora avançamos o olhar para a lista das competências, buscando identificar relações entre as competências gerais, as competências da área de linguagens e do componente Arte. Assim como alguns sentidos dos termos utilizados e sua relevância para o ensino-aprendizagem das artes.

De acordo com a BNCC

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2018, p. 28)

Observemos o quadro geral - criado para agrupar todas essas competências:

Quadro 5 – Quadro Geral de Competências

Competências Gerais da BNCC	Competências da área de linguagens para o Ensino Fundamental	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à	1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural,

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. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. 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. 5. 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. 6. 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. 7. 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. 8. 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. 9. 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. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. 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. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. 7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
--	--	--

Fonte: BRASIL, 2018.

De acordo com o documento “Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC⁵²” as competências Gerais são divididas em três grupos: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas.

Considerado esse documento, resumimos essa classificação da seguinte maneira:

⁵² Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/02/BNCCversc3a3o2x3.pdf>. Acesso em 26.ago.2020.

- **Competências cognitivas** – domínio e valorização dos conhecimentos, consciência crítica, responsável, atitude proativa, exercício da curiosidade e do senso estético, investigação, análises, imaginação, criatividade, elaboração de hipóteses, resoluções de problemas, valorização, fruição e participação de práticas artísticas e culturais.
- **Competências comunicativas** – trocar informações, experiências, ideias, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, explicar fatos, informações, fenômenos e processos, valorizar a diversidade e vivências culturais, argumentar com base em informações confiáveis, formular, negociar e defender ideias “que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental”.
- **Competências pessoais e sociais** – conhecer, apreciar, cuidar de si, reconhecer e gerir emoções, a empatia, o diálogo, o respeito sobre si e o outro, a cooperação, a resolução de conflitos, valorizar a diversidade sem preconceitos, agir com autonomia, responsabilidade, determinação, resiliência e flexibilidade com base em “princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Apesar de esse documento fazer essa classificação, a BNCC (BRASIL, 2018, p.8) diz que a competência é a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores”.

Selecionamos aqui a proposta de competências por meio da mobilização de habilidades socioemocionais, que entrariam na classificação das competências pessoais e sociais para refletir sobre o ensino-aprendizagem das artes.

No site do Instituto Airton Senna elas são justificadas desta forma:

O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração com o aumento das chances de ingresso no Ensino Superior e o aumento do desempenho acadêmico. Além dos resultados educacionais, o desenvolvimento dessas competências socioemocionais está relacionado à redução de faltas no trabalho, ao equilíbrio salarial, ao aumento das chances de reemprego, ao aumento do desempenho no emprego, à melhoria

da saúde de adultos, à diminuição de distúrbios alimentares e à redução da probabilidade de depressão e propensão ao suicídio⁵³.

Ora, se currículos e escolas adotarem o foco do desenvolvimento socioemocional em suas práticas, que têm por finalidade o mundo do trabalho, facilmente as aulas de Arte que ainda são confundidas por “livre expressão”, e que na maioria não possuem especialistas da área nos Anos Iniciais, cairão em propostas lúdicas de formação de grupo, entretenimento e liberação de estresses e etc.

3.2.1 Procedimentos, conceitos e atitudes

Podemos também traçar um paralelo entre a divisão de competências da BNCC com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais presentes no PCN, abordados por Zabala (1998); e as suas relações com os quatro pilares da educação, presentes no documento “Educação, um Tesouro a descobrir” (1996) que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser⁵⁴.

Os conteúdos conceituais são referentes às capacidades de organizar e compreender as realidades por meio de ideias, imagens, representações, entre outros. Eles podem ser relacionados ao “aprender a conhecer”, que a partir das aprendizagens adquiridas, as construções de pensamento e descobertas sobre determinado assunto desenvolvem-se ou ampliam-se.

Os conteúdos procedimentais são aqueles em que os estudantes são estimulados a colocar em prática os conhecimentos adquiridos; dessa forma, ele ocorre de maneira indissociável dos conteúdos conceituais e relaciona-se com o

⁵³ <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Acesso em: 26.ago.2020.

⁵⁴ • *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. • *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, *aprender a fazer* no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. • *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. • *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 20.ago.2020.

“aprender a fazer”, em que a experiência do fazer e da produção possibilita conhecimento de procedimentos, técnicas e o desenvolvimento de aptidões múltiplas.

Os conteúdos atitudinais são relativos à relação entre o indivíduo e a vida em sociedade, incluindo aqui a vida escolar, por meio do desenvolvimento de aprendizagens voltadas a normas e valores, tais como respeito, solidariedade, compreensão, empatia entre outros, proporcionando que o estudante posicione-se diante das questões que permeiam a vida social e as aprendizagens adquiridas. Nesse sentido, eles se relacionam com o “aprender a conviver” e “aprender a ser”, e tratam dos âmbitos sociais de cunho pessoal e coletivo, voltados para o viver bem.

Todos esses conteúdos inter-relacionam. Podemos avaliar que, dentro dessa lógica, a BNCC constrói competências por meio de conceitos, procedimentos e atitudes.

Apesar da lista de competências específicas, a BNCC aponta que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.8) (grifo nosso)

Como as dez competências gerais são o foco da formação; então, fizemos um exercício de selecionar uma competência geral, uma de área e outra específica do componente que se conectam.

Para isso partimos da competência geral 3 que trata de especificidades das artes para buscar relações com as competências de área e do componente, com o intuito de identificar, por meio das competências, os sentidos propostos para a aprendizagem artística e suas conexões com alguns discursos de práticas pedagógicas.

Competência Geral:

3. Valorizar e **fruir [procedimento]** as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [**conhecimentos e conceitos**], e também participar [**atitude**] de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2018, p. 9) (colchetes e grifo nosso)

Competência da Área de Linguagens:

5. Desenvolver [**procedimento**] o senso estético para reconhecer, **fruir** e respeitar [**finalidade**] as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao

patrimônio cultural da humanidade [**conhecimentos e conceitos**], bem como participar [**finalidade**] de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito [**atitude**] à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 65) (colchetes e grifo nosso)

Competências Específicas de Arte:

1.Explorar, conhecer, **fruir** e analisar [**procedimento**] criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços [**conhecimentos e conceitos**], para [**finalidade**] reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar [**atitude**] com as diversidades. (colchetes e grifo nosso) (BRASIL, 2018, p. 198)

3.2.2 O uso do verbo “fruir”

Selecionamos aqui o verbo “fruir” – presente na competência geral 3, marcado no item anterior por nós como procedimento. Na competência 5 de área, em que identificamos que o verbo apresenta-se como finalidade (o procedimento está no desenvolvimento do senso estético). E na competência 1 de Arte, marcamos como procedimento. Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa:

pro·ce·di·men·to⁵⁵. (*proceder + -i- + -mento*). *substantivo masculino*. 1. Modo de atuar. 2. Comportamento. 3. Processo.

fi·na·li·da·de⁵⁶. *substantivo feminino*.
1. Fim determinado. Sistema filosófico que a tudo atribui um fim determinado.

O verbo “fruir” também está presente no texto das Competências cognitivas de maneira muito semelhante à Competência 5 de Área.

exercitar o senso estético para reconhecer, valorizar e **fruir** [**procedimento**] as diversas manifestações culturais, das locais às mundiais, como também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural⁵⁷.

⁵⁵ "**procedimento**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/procedimento> [consultado em 28.ago.2020].

⁵⁶ "**finalidade**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/finalidade> [consultado em 28.ago.2020].

⁵⁷ Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/02/BNCCversc3a3o_2x3.pdf. Acesso em 26.ago.2020.

O “fruir” também se apresenta enquanto “fruição” nas seis dimensões do conhecimento do texto do componente Arte para o Ensino Fundamental. Essas dimensões são caracterizadas por apresentar, segundo o documento, singularidades da experiência artística.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (BRASIL, 2018, p. 195)

Apesar de aparecer nas competências e nas dimensões do conhecimento, não há nenhuma habilidade voltada para fruição. As únicas de Artes Visuais que se aproximam, porém pelo verbo apreciar são:

- Anos Iniciais. Objeto de conhecimento: Contextos e práticas

(EF15AR01) Identificar e **apreciar** formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético (BRASIL, 2018, p. 201)

- Anos Finais. Objeto de conhecimento: Contextos e práticas

(EF69AR01) Pesquisar, **apreciar** e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (BRASIL, 2018, p. 207)

Sonia Regina Fernandes (2013), em sua pesquisa de pós-doutorado, produziu um artigo intitulado “A obra como contexto: a experiência da fruição que o estágio curricular do curso de licenciatura em artes visuais pode buscar observar”, trata da fruição e de sua importância no ensino-aprendizagem de arte na escola. Para a autora a comunicação entre a obra e os sujeitos se estabelece no contato e na inter-relação dos sentidos e significados que depende da livre fruição, tanto imaginária, quanto emotiva dos sujeitos perante o trabalho artístico. Para ela, como o verbo fruir é correlato de “usufruir, desfrutar, amar uma coisa em si mesma.” (FERNANDES, 2013, p. 2977), chama a atenção o conceito de Eco (1989) para o conceito de fruição como a relação infinita de interpretações, suscitadas pelo “intérprete” que aprecia uma obra “aberta”. Os estímulos à sensibilidade e à inteligência são oriundos do objeto apreciado; as interpretações são

“recompreensões” sentidas pelo intérprete. A isso Eco (1989, *apud* FERNANDES, 2013) denomina inter-relação de jogo de respostas – a obra questiona (estimula) e o observador interpreta-a de maneiras várias, conforme o que sente.

De acordo com Jorge Coli (também mencionado pela autora), no livro “O que é arte” (2004), a fruição da arte “não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura”(COLI, 2004, p. 115). Ele também aponta que o conjunto de relações e referências na arte são complexas, sem regras para a percepção artística, e que a fruição – atrelada ao gostar ou não gostar, é “uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, à obra de arte” (COLI, 2004, p. 117). Desse modo, objetos artísticos e contextos culturais nutrem-se em relação dialética e, segundo o autor enfatiza, os elementos culturais numa obra são mais necessários que os materiais que a compõem.

O autor também trata da razão, em relação ao objeto artístico, e reitera que “a obra enfeixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções”. (COLI, 2004 , p. 105).

Considerando nas reflexões de Fernandes (2013) – que se baseia em Eco para tratar da fruição – e de Coli (2004), podemos ressaltar o caráter subjetivo e até mesmo irracional da fruição, que atravessa os nossos sentidos, reverbera sensações e possibilita associações diversas, relacionadas a repertórios, experiências de vida e aspectos culturais.

Os PCN (1997 e 1998) apresentam a fruição em conjunto com a produção como um dos conhecimentos artísticos citados nos documentos, assim como articula o processo de ensino-aprendizagem por três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. O currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) também apresenta três eixos metodológicos, semelhantes aos PCN e a Abordagem Triangular são eles:

Criação/produção em Arte – o fazer artístico;
Fruição estética – apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado; leitura; crítica;
Reflexão: a Arte como produto da história e da multiplicidade de cultura (SÃO PAULO, 2011, p. 197)

Vale ressaltar que aqui a fruição está ligada à apreciação e leitura. Na BNCC a leitura relaciona-se com a reflexão, que agrega a fruição:

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como **leitor**. (BRASIL, 2018, p. 195) (grifo nosso)

Para Barbosa (2008, p. 14): “somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação” (2008. p. 14).

Sobre o verbo apreciar, presente nas habilidades citadas e relacionadas com a fruição, Barbosa (2014, p. XXXII) diz que utiliza “leitura” na Abordagem Triangular em vez de “apreciação” como utilizado no PCN, pois poderia incorrer na interpretação de “um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico”. E aponta que o termo apreciação era utilizado no Séc. XIX na Inglaterra, pelo viés colonizador de “modelar o gosto do povo de acordo com o gosto das elites” (BARBOSA, 2014, p. XXXII), voltado para o mercado e consumo de produtos.

Ou seja, há muitas variações da Abordagem Triangular em documentos oficiais e currículos, cada qual buscando sentidos para construir discursos semelhantes. No entanto, como a BNCC define seis dimensões do conhecimento e não utiliza três eixos, como proposto na Abordagem triangular e nos PCN, possibilita interpretações diversas em que professoras e professores, ou redatores de currículos, poderão criar metodologias para desenvolver cada uma dessas dimensões, assim como a fruição. Como a fruição é apresentada como competência a ser mobilizada e, ao mesmo tempo, dimensão do conhecimento que se refere a deleite, prazer e estranhamento, paira a dúvida sobre a qual conceito de fruição a Base se refere.

3.2.3 Estesia na dimensão do conhecimento

Outra dimensão do conhecimento muito semelhante à fruição é a estesia:

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2018, p. 194)

Em entrevista semiestruturada com um dos redatores da 1ª e 2ª versão, ao perguntarmos sobre as dimensões e suas escolhas, foi dito:

(..) tem uma dimensão que é estesia. Que é aquele conhecimento em que o sujeito, o aluno, o estudante, o indivíduo adquire, por estar em contato. Porque os seus sentidos de alguma forma entraram em contato com aquela manifestação artística. Por participar, por vivenciar. Opa, temos uma outra dimensão aí que a Abordagem Triangular contém, mas não explicita. Então, a ideia de estesia, que é isso então, sei lá, quando eu estou estudando um instrumento musical. Tem toda a parte teórica, tem toda a parte conceitual, mas tem a parte também que é chegar diretamente nos sentidos, que é o lado estésico da coisa. Então, esses desdobramentos vieram deste pensamento ampliador. (transcrição nossa)

E sobre como foi recebido pelos professores, nos seminários de reflexões realizados ao longo do processo⁵⁸:

A questão da estesia não teve muita discussão porque é isso né: É uma dimensão do ensino de Arte que não estava contemplado explicitamente. Que é esse atingir, chegar, sensibilizar, ser redundante, sensibilizar pelos sentidos. Isso não teve muita discussão, assim. Foi bem aceito, sabe? (transcrição nossa)

Mirian Celeste Martins, no *Parecer sobre o Documento Preliminar da BNCC* (2016), aponta que o conceito da estesia é ótimo, devendo este ser ampliado para as questões do corpo: “que experimenta o espaço, o temor, o som, a imagem, os materiais”. Ele como gesto, emoção, de um ser que pensa, é sensível, presente, e por meio dessa dimensão pode articular percepção, imaginação, experiências estéticas ligadas à cognição, relacionadas também a afeto e vida. E sugere um adendo para o texto: “vivenciar o *corpo expressivo*, a ludicidade, a *percepção*, a *imaginação e processos de criação na produção individual e coletiva*, ressignificando diferentes espaços na escola e fora dela por meio das artes visuais, da dança, do teatro e da música”.

O adendo sugerido pela parecerista não foi aplicado. Vale refletir se, do modo como está, fruição e estesia não são complementares, o que implica a separação desses dois termos? Vejamos: se há a tendência a sistematizar as ações, presentes na Abordagem Triangular de maneira segmentada, mesmo que sejam

⁵⁸ Durante a primeira e segunda versão de acordo com o site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>: De 23 de junho a 10 de agosto/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.

correlacionadas, na abordagem da BNCC por meio das seis dimensões, possivelmente resultará em metodologias voltadas para o desenvolvimento de cada uma delas. Resta, então, a dúvida de como irão compreender a estesia, e que propostas irão desenvolver a partir dela.

Barbosa (2014) menciona que os maiores enganos que encontrou sobre a Abordagem Triangular não foram em textos ou teses e dissertações, mas sim nas práticas de professoras e professores de Arte, que a interpretaram como releitura, que se configurou nas produções de cópias de obras de arte em salas de aula. Uma mudança na proposta curricular, não necessariamente irá chegar na ponta e nas práticas docentes tal como ela foi proposta, depende da interpretação daquele que lê a partir de seus referenciais. Valerá mais para frente investigar o uso e a ressignificação da abordagem proposta pela BNCC nas formações de professoras e professores e em salas de aula.

As outras dimensões – além de fruição, estesia e reflexão (já mencionadas) – são: criação, crítica e expressão. Trazemos dessas dimensões, em meio às práticas, processos de criação e poéticas pessoais.

3.3 Práticas, processos de criação e poéticas

A BNCC do Ensino Fundamental apresenta no seu texto que a aprendizagem de Arte se dá pelas práticas artísticas, processos de criação, práticas investigativas e desenvolvimento de poéticas:

A **prática artística** possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os **processos de criação** precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A **prática investigativa** constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma **poética pessoal**. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das

práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL, 2018, p. 193) (grifo nosso)

A prática artística, de acordo com o texto, refere-se às produções finais e seus possíveis modos de compartilhamento; e a prática investigativa refere-se à produção e organização dos conhecimentos. De acordo com Pimentel (2018), direcionar o foco para a prática, de como professores e estudantes podem juntos desenvolver processos compartilhados de “como aprender”, é mais eficaz do que olhar para o modo como se ensina Arte. Dessa maneira, as práticas docentes, incluindo aqui a artística dos professores, e as relações estabelecidas em diálogo com os estudantes, são capazes de desenvolver e potencializar processos investigativos e artísticos em Arte, cujos estudos teóricos entram como referências que alimentam essas práticas.

Nesse sentido, a BNCC traz em seu texto, mesmo que brevemente, um direcionamento de mudança de paradigma, em que o aspecto relacional ganha espaço em prol de estruturas expositivas no Ensino Fundamental, “uma vez que ensinar/aprender é uma ação que se efetiva em cumplicidade” (PIMENTEL, 2018, p. 347).

Ao colaborar com a escrita desse trecho na BNCC, esta pesquisadora pode dizer que, sobre o aspecto relacional, a principal referência é o livro *Estética Relacional* de Nicolas Bourriaud (2009, p. 23), em que discorre sobre a possibilidade de uma arte que tenha o encontro, a intersubjetividade e as interações humanas como escolha política na contemporaneidade, buscando “investir e problematizar a esfera das relações”.

Se transpusermos isso para a sala de aula, as possibilidades de desenvolvimento de processos criativos e colaborativos, incluindo aqui a participação e o protagonismo infantil ampliam-se. Vale ressaltar que essas práticas apontam para um perfil de professora ou professor que compreendam a aprendizagem, como possibilidade de pesquisa e criação em arte com crianças e adolescentes.

Nesse sentido, seus processos de aprendizagem, mediados pela perspectiva relacional, são também processos artísticos, com viés formativo. Essa chave muda toda a estrutura de organização das aulas por meio de bimestres e avaliações. Na experiência (já comentada) na rede estadual, não basta o documento que respalde,

mas sim o desejo da escola em “bancar” ou o descaso em não saber o que acontece.

Os processos de criação são mencionados sem reflexão sobre qual é o entendimento da Base acerca desse termo. Se considerarmos o Currículo do Estado de São Paulo, de 2011 (SÃO PAULO, 2011, p. 193), apresenta-se da seguinte maneira:

Processo de criação. Muitos mitos têm cercado a criação artística, ancorados principalmente na idéia⁵⁹ de genialidade e valorização de habilidades manuais específicas. O estudo da criação e invenção em **arte como um processo**, oferece a oportunidade da compreensão do que vem a ser o **percurso criador** específico do fazer de práticas artísticas. Percurso este que envolve projetos, esboços, estudos, protótipos, diálogos com a matéria, tempo de devaneio, de vigília criativa, do fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador. Ao contrário do que se pensa, a criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte se forma trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma **poética pessoal** de tal forma que, enquanto a obra se faz, se inventa o seu próprio modo de fazer. (SÃO PAULO, 2011, p. 193) (grifo nosso)

A maneira como o currículo do Estado apresenta o processo remete ao trabalho em ateliê, em que há tempo e espaço para o devaneio, estudos, silêncio e o caos...

Em entrevista com um dos colaboradores da terceira versão, em relação a algo que tenha sugerido para o texto que aparece na versão final, foi dito:

teve uma coisa que eu me lembro bem, que eu acho que foi uma sugestão minha, mesmo. Que me chamava atenção nos documentos anteriores e nesse, porque de tanto a gente querer tenta negar essa ideia da arte, como produto que vai ser apresentado nas festas, a gente tenta tanto dizer “ah, tinha muito mais do que isso”, que nos outros documentos oficiais e, nesse, estava escrito algo como “o processo é mais importante do que o produto”. E eu lembro que eu sempre pensei nisso e é algo que me chamou muita atenção quando eu li. Eu lembro que eu trouxe essa sugestão e que, na verdade, ela foi aceita pelo grupo todo, porque eu sabia que eu estava num lugar em que todas as pessoas pensavam assim, de também não diminuir o produto, e sim, entender que ele é parte do processo - que não é mais importante, mas também não é menos importante, porque nenhuma parte do processo é menos importante. Então, é um ponto que eu acho... Parece muito pequeno, mas eu acho que muda muito, muda completamente a maneira de ver. E a relação entre processo e produto, de tentar não criar essa dicotomia, de entender que

⁵⁹ Texto anterior ao Acordo Ortográfico (firmado em 1990, vigente a partir de 2009, período de transição até 2012).

apresentações podem acontecer, compartilhamentos podem acontecer e eles são importantes sim, não são menos importantes. Eles são igualmente importantes a todo o processo, inclusive eles são processo. Porque a gente não vê nada, como término ou conclusão, a gente vê como parte do processo. Então, isso é uma coisa que eu lembro, é um ponto que eu me lembro. (transcrição nossa)

Como umas das referências teóricas dos colaboradores de Arte da terceira versão é a Professora Marina Marcondes Machado, importante destacar o que essa autora diz sobre esses processos. Ela parte do conceito de Renato Cohen sobre *work in process* (trabalho em processo ou trabalho progressivo) para falar do processo como aquele que “pretende não se acabar, ao revelar algo, sempre, na acontecência” (MACHADO, 2015, p. 65)

E sobre o ensino-aprendizagem de arte, vinculado ao processo de criação, Machado (2016) propõe que se:

as disciplinas em arte se flexibilizassem, em nome de um projeto existencial para a arte e educação: teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades são tornadas âmbitos artístico-existenciais que correspondem a ‘teatro’, ‘dança’, ‘artes visuais’ e ‘música’. No exercício de um novo léxico, podemos baixar a guarda e afrouxar as fronteiras entre as linguagens: espiralar formas-conteúdos, de modo a deixar surgir hibridismos e maior diálogo com as possibilidades de criações artísticas inusitadas, inesperadas, desalinhadas e que foquem no **processo de criação** do outro: o aluno, pesquisador em artes ele mesmo. (MACHADO, 2016, p. 6)

Como vemos, tanto na Base, como no Currículo do Estado de São Paulo (2002), na referência apresentada e na entrevista, há a ideia de processo de criação, como percurso e processo constante. A BNCC, apesar de colocar o processo de criação no texto, compõe o trecho sobre as práticas artísticas e investigativas. Inclusive, na investigativa há a menção ao percurso do fazer artístico, compreendido como parte dessa aprendizagem investigativa, semelhante à ideia de processo criativo.

Também não podemos mencionar os processos criativos sem trazer duas importantes referências sobre o assunto: Cecilia Salles (2011), em *Gesto inacabado: processo de criação artística*, apresenta a ideia do ato criador em arte, como produto não acabado, do processo criador em percurso que envolve interferências do acaso, que pressupõe seleções, levantamento de hipóteses, apropriações, combinações, transformações, numa cadeia continua, atrelada ao crescimento e a imbricações da

própria vida. Porém seu texto é voltado para os processos de artistas, diferente de Machado (2015) que traz para a ideia de aluno pesquisador em artes.

Outro teórico que trata do processo de criação em arte é Pareyson (2001), no livro *Os problemas da estética*. Para o autor o processo envolve o trabalho que se dá pela construção, podendo ser também mediado só pelo pensamento, justificando que, na arte, fazer, inventar e o modo como se faz se relacionam ao percurso de experimentar, criar hipóteses e construir a obra.

Outro termo citado na BNCC é a poética, em que é no “percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2018, p.193).

Machado (2015, p. 64) apresenta a(s) poética(s) própria(s) como:

(...) a marca de nossa personalidade; traduz modos de ser, estar e fazer que nos delineiam, que nos deixam à vontade, perante os quais podemos dizer: neste campo, “estou sendo eu mesmo”. Assim, há “poética própria” nos modos de expressão, de caminhar na rua, de cozinhar ou lavar louça, de brincar e de não brincar, de amar e ser amado... No campo acadêmico, a poética própria pode ser concebida como o conjunto de características de um artista ou de um autor, renomado ou iniciante: traços, rabiscos, contornos, modos próprios de ser e estar no mundo, na sua relação consigo e com o outro, em especial com a linguisticidade (relação eu-língua mãe) e com a artisticidade. Uma autobiografia narrada na chave ficcional também pode ser sinônimo ou fiel tradução de poética própria. Trata-se de conectar-se com discursividades, pluralidade de significações, traduções...na compreensão de mundos possíveis no território da artisticidade, o qual faz parte do mapa da vida mesma. (MACHADO, 2015, p. 64)

Pareyson (2001, p. 18) define a poética como algo que o artista encontra no seu percurso da criação, por meio de repetições, maturação, sendo que nesse sentido, toda obra de arte carrega a expressão de uma poética do artista. E aponta que, de maneira implícita ou explícita, ela se manifesta em toda atividade artística. Acrescenta como poética eficaz aquela que “se adere à espiritualidade do artista e traduz seu gosto em termos normativos e operativos, o que explica como uma poética está ligada ao seu tempo, pois somente nele se realiza aquela aderência e, por isso, se opera aquela eficácia”.

Se consideramos ambas as ideias, podemos livremente relacionar a personalidade, as características de um artista e a espiritualidade como modos de ser; e, conseqüentemente, expressar-se, seja a partir daquilo que somos, como àquilo que vamos nos tornando, ao longo dos percursos artísticos e da vida.

3.3.1 Dimensões do conhecimento e práticas e processos de criação

As outras dimensões do conhecimento, que também dialogam com os discursos de práticas artísticas, investigativas, processos de criação e poéticas são as de criação, expressão e crítica. Veja como a BNCC as apresenta:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais (BRASIL, 2018, p. 194-195)

Vemos, nos textos dessas três dimensões, discursos como: fazer artístico, atitude investigativa, processos e produções, inquietações, procedimentos, experiências artísticas, estudos e pesquisa.

Na BNCC, as práticas artísticas e investigativas estão relacionadas à aprendizagem em Arte: “precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2018, p. 193). E as seis dimensões do conhecimento são apresentadas como abordagem: “A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2018, p. 194). Parece confuso apresentar as práticas artísticas e investigativas relacionadas ao ensino-aprendizagem e ainda apresentar seis dimensões como abordagem a ser adotada. Sabemos que o texto da BNCC foi escrito por muitas mãos e que houve uma

mudança de direcionamento na terceira versão. Na segunda versão, temos o seguinte texto em relação às práticas:

A pesquisa e suas diversas **práticas investigativas** constituem os modos de produção e organização dos conhecimentos artísticos na Educação Básica. No ambiente da criação artística, o/a estudante conhece, desenvolve, manifesta-se e cria maneiras singulares de experimentar, de perceber e de se expressar, compreendendo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como conhecimentos importantes no exercício da cidadania. Da mesma forma que **a prática artística**, as Histórias das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro não existem de maneira genérica, mas são entendidas como o conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do tempo. As diferentes histórias são maneiras de compreender as relações entre o passado, o presente e o futuro, contribuindo para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas dos respectivos componentes. (BRASIL, 2016, p. 113) (grifo nosso)

E em relação às dimensões do conhecimento:

Face à complexidade dos **processos criativos** em artes, na Educação Básica, o ensino e a aprendizagem articulam seis dimensões de conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em artes na escola. Essas seis dimensões são: “criação”, “crítica”, “estesia”, “expressão”, “fruição” e “reflexão”. Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre elas, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2016, p. 113) (grifo nosso)

Na segunda versão, fica claro que as dimensões são relacionadas aos processos criativos. Mesmo assim, não há no texto nenhuma menção ao que seriam esses processos criativos, apesar de estar subentendido que as práticas se desenvolvem nesses processos por meio da articulação das seis dimensões. O texto também ressalta: “As dimensões constituem totalidades dos processos de criação artísticos e dos produtos artístico-culturais” (BRASIL, 2016, p. 113).

Na terceira versão da BNCC o texto em relação às dimensões é bem semelhante; e, entre outras coisas, afirma que elas são “linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico”. (BRASIL, 2018, p. 194)

A Abordagem Triangular, no entanto, coloca a contextualização como eixo estruturante da abordagem e considera: “a ênfase na contextualização é essencial em todas as vertentes humanísticas da educação contemporânea, quer seja ela baseada em Paulo Freire, Vygotsky ou Michel Apple” (BARBOSA, 2014, p. XXXIII). Para a autora, tanto o fazer arte, quanto a leitura, exigem a contextualização do foi realizado, assim como a significação do processo. Nesse sentido, o contexto é o mediador e propositor do processo de aprendizagem. E apresenta o pensamento de Flausino, ao considerar que a contextualização de obras “não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista” (FLAUSINO *apud* BARBOSA, 2014, p. XXXIV).

Como vimos anteriormente, por meio das entrevistas coletadas, as seis dimensões foram pautadas na Abordagem Triangular, com o intuito de ampliá-la. No entanto, ao apresentar que não há hierarquia ou ordem para trabalhar com essas dimensões, e que elas também se interpenetram, acabam por se distanciar daquilo que a Abordagem Triangular propõe. Caberia verificar, se nos outros componentes da BNCC, há também indicações de novas abordagens, tal como em Arte.

3.3.2 Sobre a concepção pedagógica da BNCC Arte

Além de a principal referência ser a Abordagem Triangular, podemos refletir sobre aquilo que Saviani (2005) apresenta no seu texto “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”. Para o autor as correntes renovadoras que culminam na Escola Nova e no construtivismo carregam a questão do aprender e do educando, como centro da aprendizagem, em que o conhecimento é construído na interação entre alunos e professores, cabendo ao professor “acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem”, em que o foco pedagógico desloca-se “da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade”. Para o autor o deslocamento para o processo de aprendizagem do aluno no século XX, culminou numa simplificação da cultura escolar e redução do processo

educativo, e aponta que essa mudança deriva em especial de um novo modelo para a docência proposto por Dewey, em que “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY *apud* SAVIANI, 2005, p. 3).

Para Barbosa (2007, p. 41), a Abordagem Triangular é “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna”, enxergando a Arte como manifestação da expressão e cultura, em que a expressão é vista como a exploração do fazer, e a cultura é referente a análises, conhecimentos e apreciações das manifestações artísticas. A autora aponta a importância de equilibrar as teorias de currículo que são centradas nas crianças e nos conteúdos, e traz o fundo histórico dessa mescla que, no Reino Unido, por meio do *Basic Design Moviment* (BARBOSA, 2007, p.18), nos anos 50, desenvolveu uma maneira de ensinar arte – em que associavam as atividades com os princípios do design. Para ela “após quase 70 anos de arte-educação expressionista nas escolas do mundo industrializado, chegamos à conclusão de que a livre-expressão não é uma preparação suficiente para o entendimento da arte” (BARBOSA, 2007, p. 18), e defende um currículo que respeite “necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição a cultura” (BARBOSA, 2007, p. 17).

Na BNCC Arte (Ensino Fundamental) vemos que algumas habilidades propostas em artes visuais trazem elementos formais, como as do objeto de conhecimento “Elementos da linguagem”, o que aparentemente é uma contradição aquilo que o documento propõe:

Anos iniciais

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.). (BRASIL, 2018, p. 200)

Anos finais

(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. (BRASIL, 2018, p. 207)

Uma voltada para exploração e reconhecimento; e a outra, para análise e apreciação. O que também caberia compreender o porquê dessa mudança de verbo/ação. Já que explorar é mais próximo da ideia de investigar, testar, criar, fazer. E analisar pressupõe o uso do raciocínio lógico e dos processos de resolução de problemas. Nesse sentido uma é mais focada no processo da criança; enquanto a outra, nas produções artísticas – o que é uma contradição, se pensarmos que a proposta é o desenvolvimento de práticas com foco no protagonismo infantil.

3.3.3 O uso do termo “Experiência” no componente Arte

A influência do pensamento do filósofo estadunidense John Dewey está presente na Abordagem Triangular e no texto de Arte da BNCC, em especial, através do conceito de “experiência”, no qual a Arte não é apenas uma geradora de experiência, mas é em si uma experiência que, atrelada à qualidade estética, pode alcançar sentidos que articulam criação, percepção e emoção. Pimentel (2013) no artigo “Cognição Imaginativa” complementa o pensamento do filósofo que:

A percepção refere-se a ações de reconstrução, e está intimamente ligada à emoção. Também envolve elementos corpóreos e, no caso da Arte, há a articulação desses elementos com pensamentos que possam servir para a criação estética. Portanto, a percepção sensorial corpórea influencia diretamente na percepção apreciativa e o processo de produção artística está imbricado com o elemento estético na percepção. (PIMENTEL, 2013, p. 98)

Para o autor, a experiência, entre outros aspectos, “(...) ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver (...)” (DEWEY, 2010, p. 109). Desse modo, ele aproxima tanto o processo educacional, quanto a arte, da própria vida. E aponta para a fluência sucessiva e livre da experiência “(...) Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva à outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si (...)” (2010, p. 111). Assim, demonstra a importância das ressignificações contínuas, capazes de reconstruir experiências estéticas.

Barbosa (2007) aponta que, após a influência de Dewey no Movimento da Escola Nova (década de 30), seu pensamento passou a ser repudiado e criticado e que isso perdurou até as décadas de 80 e 90, em universidades como a Faculdade de Educação de USP, a UNICAMP e PUC-SP.

A década de 90 assiste à revitalização da influência de John Dewey, que vem sendo apontado como pioneiro da Pedagogia Cultural (junto com Paulo Freire), da Pedagogia Crítica, do Construtivismo, do Multiculturalismo. Sua obra vem sendo recontextualizada por feministas, educadores e políticos. Entre 96 e 97 foram publicados oito livros sobre John Dewey nos Estados Unidos. (BARBOSA, 2007, p. 29)

Vejamos como o termo aparece no texto da BNCC Arte do Ensino Fundamental:

A aprendizagem de Arte **precisa alcançar a experiência** e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2018, p. 193) (grifo nosso)

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, **caracterizam a singularidade da experiência artística**. (BRASIL, 2018, p. 194) (grifo nosso)

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. (BRASIL, 2018, p. 195) (grifo nosso)

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as **experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque**. (BRASIL, 2018, p. 196) (grifo nosso)

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas **propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte** (BRASIL, 2018, p. 197) (grifo nosso)

Por meio desses fragmentos fica claro o desejo de manifestar a experiência, como fim e procedimento a ser acionado no processo de formação, garantindo dessa forma que a operação dos conhecimentos considere também as subjetividades, a irracionalidade, por meio de sentidos e percepções, e o caráter sensível que a formação artística deve alcançar.

3.4. Processos de criação e suas habilidades em Arte

Anteriormente tratamos dos processos de criação presente no texto da base, agora veremos como ele se manifesta nas habilidades.

Tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais, há um quadro com os objetos de conhecimento e as habilidades referentes a esses processos. O termo “objetos de conhecimento” não estava na segunda versão, somente na terceira. Na segunda versão, o que vemos são os objetivos de aprendizagem e os temas integradores referentes a esses objetivos, são eles: economia, educação financeira, culturas indígenas e africanas, culturas digitais, direitos humanos e cidadania e educação ambiental. Vejamos o exemplo de um desses objetivos de aprendizagem:

(EF01AR09) Conhecer a influência das matrizes estéticas e culturais presentes nas produções de artistas regionais e nacionais (CIA – Culturas Indígenas e Africanas). (BRASIL, 2017, p. 236)

Na terceira versão, essa habilidade, já analisada anteriormente em relação ao uso do termo matrizes, passou a ser parte do objeto de conhecimento: “Matrizes estéticas e culturais”:

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. (BRASIL, 2018, p. 201)

Vemos uma mudança do verbo/ação conhecer para reconhecer e analisar. Podemos dizer que essa proposta de mudança de verbos, “conhecer” por “reconhecer” aproxima os conteúdos das práticas locais ou regionais dos estudantes. E o verbo “analisar”, da dimensão do conhecimento “reflexão”. Porém a problemática em torno do uso da palavra matrizes mantém-se.

Voltando aos processos de criação, vemos que, como objeto do conhecimento, aparece em todas as “unidades temáticas”, porém com sentidos distintos, como se observa a seguir:

Quadro 6 – Anos Iniciais

Unidade Temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
Artes Visuais	processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
Dança	processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como

		fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.
Música	processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Teatro	processos de criação	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos
Artes Integradas	processos de criação	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

Fonte: BRASIL, 2018.

Resumidamente, são estas as habilidades para os processos de criação. Em artes visuais: experimentar a criação e dialogar sobre. Em dança: criar e improvisar e discutir as experiências. Em música: experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias. Em teatro: improvisações e processos narrativos criativos; exercitar imitação e o faz de conta; experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz. Em artes integradas: reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais de diversas linguagens artísticas.

De acordo com o que apresentamos anteriormente sobre os processos de criação (3.3), o termo é utilizado no texto de Arte, ao se referir sobre as práticas e as dimensões do conhecimento. Aqui é visto como objeto do conhecimento; e podemos dizer que pode ser compreendido como processo. As habilidades das linguagens ou “unidades temáticas” dos Anos Iniciais, na maioria, usam o verbo “experimentar”, porém para cada uma das unidades há uma proposta de entendimento do que seria o desenvolvimento dessas habilidades.

Vemos que, em artes visuais, é apresentado de modo abrangente, considerando qualquer manifestação da criação. Em dança já é direcionado para criação e improvisações. Em música, a criação não aparece, e o processo está relacionado ao experimentar, direcionado para improvisações, composições e sonorização de histórias. Em teatro há mais habilidades, com mais detalhes, pressupondo que é nele que esse objeto do conhecimento mais se mobiliza. E, nas artes integradas, trata das relações entre linguagens.

Quadro 7 – Anos Finais

Unidade Temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
Artes Visuais	processos de criação	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
Dança		(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.
Música		(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Teatro		(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador
Artes Integradas		(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

Fonte: BRASIL, 2018.

Nota-se que, nos Anos Finais, em artes visuais a proposta da habilidade é desenvolver processos de criação, incluindo aqui o diálogo sobre eles, inserido o processo de criação (que é o objeto do conhecimento) então como habilidade a ser alcançada.

Nesse sentido, se as habilidades são “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), e objetos de conhecimento são “conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28), fica a questão de como os processos de criação são compreendidos e o porquê dessas escolhas.

Em dança está atrelado a: criação, improvisação, brincadeiras, jogos, danças, composição, análise e experimentação de elementos. Em música, o foco está em explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles* e trilhas sonoras. Em teatro é voltado para pesquisa, criação, dramaturgias, investigação, experimentação,

gestualidades, jogo cênico, composição, improvisação e acontecimentos artísticos; em artes integradas é a única que menciona a palavra “projetos”, em análises e experimentações entre as diversas linguagens artísticas.

Os “projetos” também são mencionados no texto de Arte, sugerindo a interdisciplinaridade:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor **projetos** nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas. (BRASIL, 2018, p. 196) (grifo nosso)

Voltando para os processos de criação, são muitos conceitos distintos para um mesmo objeto de conhecimento, ainda que as linguagens tenham especificidades, caberia unidade em relação ao uso do termo.

Muitos termos utilizados em currículos tornam-se comuns no discurso pedagógico, mesmo sem o entendimento ou aplicabilidade prática dele. O caso dos processos de criação é um exemplo de como a utilização do termo, ambíguo na escrita, pode ser justificado nas escolas somente pelo uso da palavra, sem alcançar ou propor o desenvolvimento desses processos.

Lopes (2008) ressalta que determinadas expressões comuns, presentes em distintos tempos históricos e propostas curriculares, não carregam necessariamente, sentidos, significados e finalidades educacionais semelhantes. Dessa forma, é necessário investigar os sentidos dos termos em relação ao seu contexto. A autora também aponta que quando “determinados discursos são globalizados é porque outros foram inseridos em uma posição local, dominada, hierarquicamente inferior” (LOPES, 2008, p. 23). Nesse sentido, exemplifica que os discursos que ficam restritos à ação local, nas escolas, possuem influência bem mais limitada do que as propostas oficiais dos governos.

No artigo, sob o nome *Ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática*, Cunha e Lopes (2017, p. 185) trazem uma reflexão (que nos cabe aqui), de que “a significação de toda política de currículo também é produzida por sentidos produzidos/postos em marcha pela produção acadêmica especializada” e que, no momento em que esses textos são divulgados, a interpretação varia de contexto para contexto, produzindo discursos que passam a participar e disputar significações de cunho político.

Podemos concluir que, como a BNCC foi escrita em processo coletivo, por diferentes grupos de professores, seja nas primeiras versões, como na última, o uso do termo “processos de criação” mesmo sem a definição no documento, instaurou-se como processo, procedimento ou habilidade a ser trabalhada no ensino-aprendizagem de Arte e, possivelmente, repercute nos discursos pedagógicos e de defesa política desde então.

3.5 O ensino-aprendizagem das Artes Visuais

As artes visuais são a linguagem mais presente no Ensino Básico até hoje, seja pela representatividade de professores formados nessa linguagem (vide item 2.3, p. 66) ou pela tradição histórica de associar as aulas de Arte ao desenho. Isso se dá porque, ainda no século XIX, em meio a Pedagogia Tradicional⁶⁰, nas aulas de arte, segundo Fusari e Ferraz (1993) predominava o ensino do desenho a partir dos pressupostos da estética mimética, em que cópias e padrões de belezas estabelecidos eram vistos como norma; assim, aproximava-se o ensino do desenho da industrialização e do mundo trabalho, tanto para o artesanato, quanto para fábricas. De acordo com as autoras, até os anos 30 e 70 do século XX, o ensino do desenho tratava basicamente de desenho do natural, desenho decorativo, geométrico e “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas)”. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 25)

Mesmo tendo sido estudante do Ensino Infantil e Fundamental nas décadas de 80 e 90, vivenciei aulas de Educação Artística ainda nesses padrões, de desenho geométrico e das cópias mimeografadas para colorir. Isso é tão enraizado que, mesmo quando a Abordagem Triangular é disseminada, professoras e professores compreenderam o fazer e as releituras, como cópia de obras de arte. Até pouco tempo, quando lecionava no Ensino Básico, via nos murais e corredores da escola, cópias de quadros consagrados, como de Anita Malfati, Van Gogh até chegar à

⁶⁰ A Pedagogia Tradicional, de acordo com Fusari e Ferraz (1993, p. 22), que perpassa o século XX, compreende que os conhecimentos são adquiridos por meio da transmissão de informações, de maneira mecanizada, com foco no professor, que emprega métodos para o alcance de elaborações intelectuais, tais como análise lógica e abstrata.

febre de Romero Brito, que passou a colorir os corredores escolares, em especial dos Anos Iniciais.

A introdução da Educação Artística, na escola na década de 70, pela Lei nº 5.692/71, modifica o perfil de professoras e professores, que até então eram de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas e atuavam de acordo com as especificidades de suas linguagens. Segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 38), essa mudança, implica diretamente na prática docente, pois esses novos profissionais sentiam-se inseguros e incapazes por não dispor “de tempo para aprofundar conhecimentos em arte, bem como explicitar, discutir e praticar um planejamento de educação em arte mais consistente”.

E, depois, com a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística em 1º e 2º Graus na década de 1980, essa disciplina se consolida dentro desses moldes. A minha formação universitária, que se deu nesta universidade, entre 2000 e 2004, foi ainda num curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas.

A meu ver não é somente a formação do docente em Artes Visuais que determina as aulas de Arte, mas também a estrutura física e organizacional das escolas, que raramente possuem salas apropriadas para o ensino de dança e teatro e muito menos possuem instrumentos musicais ou até mesmo acústica adequada, além de outros equipamentos, como aparelho de som, projetor ou tv. O que não é estimulante para os docentes dessas linguagens. Vi na minha prática, professores de teatro trabalhando com as “artes visuais”, por não saber como lidar com a infraestrutura, tempo e quantidade de estudantes por sala.

Nesse sentido, a distância entre a escola ideal e a real é bem grande. Assim como o que consta nos documentos oficiais das práticas escolares, em relação ao que se efetiva – o que não diminui a importância deles: ressalte-se que somente constar no documento não basta, é preciso um projeto outro de escola.

3.6 O que diz o texto de Artes Visuais na BNCC

Retomado o olhar para a BNCC, no texto da segunda versão vemos o seguinte:

As Artes Visuais compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, **sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção**. Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. Sua presença no Ensino Fundamental é responsável por mobilizar, problematizar e ampliar o mundo dos/as estudantes, enriquecendo seus imaginários e gerando conhecimentos que contribuem para a compreensão de si, dos outros e do universo em que estão imersos. As Artes Visuais oportunizam os/as estudantes a experimentarem múltiplas culturas visuais, a dialogarem com as diferenças e a conhecerem outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, ampliando os limites escolares e criando novas formas de interações artísticas e de produção cultural, sejam elas concretas e/ou simbólicas. (BRASIL, 2017, p. 115) (grifo nosso)

Nesse texto, grifamos o trecho “sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção” porque acreditamos que essa é a mudança mais significativa entre as versões. Apontamos que estabelecer o “olhar” como elemento estruturante, pode gerar dúvidas em relação à linguagem, em especial sobre as manifestações visuais que consideram espaço e ambiente como propulsores de criações, sentidos e significados, além de não incluir os deficientes visuais, ao dizer que a interlocução está no olhar. Será que não percebemos as visualidades por múltiplos sentidos? Sejam eles corpóreos, imaginativos, metafóricos, cognitivos e sensoriais?

Percebemos que o verbo “olhar” foi escolhido a partir dos pressupostos da educação estética e suas possibilidades de leitura e fruição que, de acordo com Analice Dutra Pillar (2008), em *A educação do olhar no ensino da arte*, é a partir da década de 70 que se iniciam os estudos sobre leitura de obras e a educação do olhar para ler imagens. A autora aponta que a imagem é o componente central da comunicação na atualidade, e que – desde a década de 80 – é comum ver escolas de educação infantil apresentarem reproduções de obras de arte para o trabalhar a leitura delas. E apresenta as propostas de Feldman (1982, p.76) que propõe um questionamento sobre o que vemos numa obra, tais como “Em que linguagem ela foi feita? Pintura? Desenho? (...) Como essas figuras são organizadas em termos de formas, cores, texturas, situações espaciais? (...).” E aponta que, além dos elementos como cores, formas e ritmos, é importante que o estudante possa compreender a gramática visual e desenvolver pensamento crítico sobre as imagens, considerando também aquilo que a autora nomeia de “indizível”, para tratar

dos discursos não verbais e sensíveis que possibilitam o diálogo a partir de formas, cores e espaços.

Ana Mae Barbosa (2014) aponta que desenvolver leituras de obras de arte com as crianças é também um modo de prepará-las para ler as imagens que as cercam no mundo, e também trata da importância de alfabetização por meio das imagens para o desenvolvimento de uma leitura social, cultural e estética do meio ambiente.

Vale considerar que o tempo de fruição, leitura e interpretação de uma obra de arte não se dá de maneira imediata – como muitas vezes solicitado em sala de aula. Se considerarmos a Abordagem Triangular para a interpretação do texto da Base, a contextualização é o elemento fundamental no desenvolvimento da leitura, assim como da produção em Arte. Nesse sentido, a interlocução não estaria no olhar, mas sim na imagem em contexto, se formos coerentes com esse referencial teórico.

Na última versão da BNCC, o texto sobre a artes visuais aparece desta forma:

As Artes Visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a **expressão visual como elemento de comunicação**. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recurso tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

As artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BRASIL, 2018, p. 193) (grifo nosso)

Vemos que o trecho foi trocado por “expressão visual como elemento de comunicação”. ao afirmar que somente as artes visuais são comunicação, fica a dúvida do porquê dessa escolha (dança, música e teatro não utilizam esse termo). Em relação à expressão visual, podemos interpretar como expressão visual, não são somente as expressões artísticas, mas tudo que envolve a construção de visualidade no mundo.

Para Pimentel (2016) a linha de pensamento da Cognição Imaginativa, que compreende a imaginação e as metáforas como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo em artes visuais, apresenta que a arte e a comunicação são áreas distintas, que se aproximam, se misturam e se entrecruzam. Para a

autora, o pensamento em imagem ou imagético se difere da comunicação por imagens. Neste sentido, defende que o espaço imaginativo que o ensino-aprendizagem em artes proporciona deve ser considerado como espaço de conhecimento.

Como as artes visuais, independentemente de sua modalidade, carregam em si a expressão do artista ou do grupo, núcleo ou coletivo de artistas, como manifestação de seus processos ou produtos, o termo expressão parece abarcar a linguagem.

Se olharmos para as práticas dos estudantes, a expressão seria tudo o que envolve seus processos de investigação, experimentação, imaginação, exploração e produção – atrelados a reflexões, descobertas, diálogos; e aos campos das percepções, sentidos e expressões de sentimentos.

3.7 Objetos de conhecimento e habilidades em Artes Visuais

O foco agora é para os objetos de conhecimento presentes nas artes visuais nos Anos Iniciais e Finais.

Conforme já mencionado, os objetos de conhecimento na BNCC são entendidos como “conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28), relacionados a ações pensadas para coletividade e consideradas fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, aquilo que os estudantes devem saber do decorrer e ao concluir o Ensino Fundamental.

Os conteúdos, de acordo com o documento, são vistos como conceituais, procedimentais ou atitudinais. Pode-se dizer que esses conteúdos estão relacionados a determinadas bases teóricas que podemos chamar de conceitos, sejam eles científicos, filosóficos, artísticos. Por meio deles é possível desenvolver pensamento acerca do conhecimento historicamente construído e da realidade do mundo. Os processos seriam referentes a como se dá esse aprendizado. E, mais, entende-se que nesse ensino-aprendizagem são trabalhados conceitos que formam os conteúdos. Assim, os objetos de conhecimento são:

- Anos Iniciais: contextos e práticas, elementos da linguagem, matrizes estéticas e culturais, materialidades, processos de criação, sistemas da linguagem.
- Anos Finais: contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidades, processos de criação, sistemas da linguagem.

Vale ressaltar que a denominação “Sistemas da Linguagem” ocorre somente em Artes Visuais e refere-se às seguintes habilidades:

(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.). (Anos Iniciais) (BRASIL, 2018, p. 201)

(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais. (Anos Finais) (BRASIL, 2018, p. 207)

Pela habilidade fica claro que o sentido está atrelado às artes visuais, como categorias relacionadas aos diferentes espaços institucionais e algumas de suas profissões. Por meio dessa compreensão, fica a questão: as outras linguagens não possuem sistemas próprios? Por que somente em artes visuais os estudantes devem desenvolver as habilidades de reconhecer e diferenciar esses sistemas? Além dessas dúvidas, questionamos a qual tipo de conhecimento esse objeto se refere? São conteúdos, conceitos ou processos? A quais práticas (artísticas e investigativas) e dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão) relacionam-se? O modo como as Habilidades estão postas sugere que o objeto de conhecimento seria referente a “espaços das artes visuais, trabalho e profissões”, que poderiam se ampliar para artes e abranger todas as linguagens.

Outro objeto de conhecimento, presente somente em artes visuais e música, é Materialidades. De acordo com currículo do Estado de São Paulo (2002), esse termo abrange os materiais e respectivas combinações que dão corpo ao trabalho artístico. Conhecê-las aproxima os estudantes de suportes, procedimentos e ferramentas que constituem a criação em arte. Elas podem envolver, tanto a passagem simbólica da transformação de matéria em obra, como a abstrata: do barro para escultura, do movimento criado no e pelo corpo, do som, silêncio entre outros. Na BNCC as habilidades referentes à materialidade em artes visuais são:

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais (Anos Iniciais) (BRASIL, 2018, p. 201)

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.). (Anos Finais) (BRASIL, 2018, p. 207)

Vemos que, na habilidade EF69AR05 dos Anos Finais, o uso de materiais, recursos e técnicas não é mencionado; por outro lado, há ênfase somente a formas de expressões (linguagens) artísticas. Se o conceito de materialidade não é o objeto de conhecimento, qual seria então? Mesmo na habilidade EF15AR04, a ênfase está nas expressões artísticas. O objeto de conhecimento não seria, então, “linguagens das artes visuais”?

E, em música:

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (BRASIL, 2018, p. 203) (Anos Iniciais)

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. (BRASIL, 2018, p. 209) (Anos Finais)

Em entrevista com um dos especialistas, que participou da terceira versão, a respeito do que entende por materialidades em música, foi dito:

Eu entendo que materialidades tem que ver com os materiais, que produzem o som no caso da música. Tudo aquilo que vai levar à produção do som. Então, por exemplo, o corpo, ele se torna, assim, uma materialidade para a produção do som, dos objetos cotidianos, tudo que pode produzir som. E o entendimento disso é com os estudantes. Até chegar à questão de falar dos instrumentos musicais também. Mas entendo que não são só os instrumentos musicais, mas também corpo, objetos, outras fontes sonoras que podem ser trabalhadas de maneira criativa. É isso, mais ou menos, que eu penso. (transcrição nossa)

O objeto de conhecimento, contextos e práticas em artes visuais são:

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (BRASIL, 2018, p.201) (Anos Iniciais)

(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. (BRASIL, 2018, p.207) (Anos Finais)

Começaremos com a habilidade EF69AR03 – presente apenas em artes visuais. Isso suscita a questão: as outras linguagens não se integram com o audiovisual ou com as artes cênicas? Por que somente as artes visuais? Talvez coubesse aqui um objeto de conhecimento “Imagem em movimento” para tratar do audiovisual, compreendendo-o como linguagem que compõe as visualidades. Em relação ao exemplo dado para as artes gráficas, elas caberiam no objeto de conhecimento Materialidades, tal como ele é apresentado no documento.

Também observamos que, nesse objeto de conhecimento, para os Anos Iniciais (habilidade EF15AR01), o trecho “as formas distintas das artes visuais” parece muito semelhante com o objeto de conhecimento Materialidades, nas habilidades EF15AR04 e EF69AR05: experimentar/analisar diferentes formas de expressão artística. Ainda assim, ao complementar o texto com “tradicionais e contemporâneas” (Anos Iniciais e Finais) e “em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas” (Anos Finais), traz o entendimento de que se trata de História da Arte e de conceitos artísticos e estéticos. Ao apontar matrizes estéticas, retoma o já apresentado no objeto de conhecimento “Matrizes estéticas e culturais”⁶¹.

Nesse sentido, muitas habilidades assemelham-se, o que propicia entender que, quando um objeto de conhecimento é abordado, os outros também são acionados, sem separação muito definida entre eles.

A habilidade EF69AR02 ressalta essa ideia, ao tratar dos estilos visuais, que estariam em diálogo com o que já foi mencionado, e também com o objeto de conhecimento “Elementos da Linguagem” que tem como habilidades:

⁶¹ Os objetos de conhecimento “Matrizes estéticas e culturais” e “Processos de criação” já foram abordados nos itens 3.1.1 e 3.3, assim como suas habilidades.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.). (BRASIL, 2018, p. 201) (Anos Iniciais)

(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. (BRASIL, 2018, p. 207) (Anos Finais)

A habilidade EF15AR02 também se relaciona com o objeto de conhecimento “Processos de criação”, uma vez que – para explorar esses elementos – eles facilmente são acionados em meio à produção em arte. Na habilidade seguinte, para os Anos Finais, o verbo explorar é substituído por analisar, levando o foco para reflexão, leitura e crítica. O que não exclui a exploração desses elementos, tendo em vista que são parte dos processos de produção e criação artística. Nesse sentido, é mais um exemplo de objeto do conhecimento que complementa outros objetos. Caberia aqui a pergunta: essa separação de objetos do conhecimento não poderá confundir professora/ professor que não é especialista na linguagem? Trabalhando de maneira dissociada objetos do conhecimento que são complementares? Isto é, desenvolver, por exemplo, práticas voltadas somente para exploração de linhas, sem contexto ou processo?

3.8 A concepção de infância: aluno protagonista e criador

Neste item tratamos da concepção de infância presente no texto de Arte e naquilo que o documento enuncia como proposta de protagonismo, atrelado à ideia do estudante criador de produções artísticas e participante do processo de ensino-aprendizagem.

No trecho do texto que diz respeito aos Anos Iniciais, destacamos o seguinte:

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, **por meio da ludicidade**, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e

vivências artísticas estejam centradas nos **interesses das crianças e nas culturas infantis**. (BRASIL, 2018, p. 119) (grifo nosso)

Grifamos “por meio da ludicidade” e “interesses das crianças e nas suas culturas infantis”, porque observamos a proposta de atrelar a aprendizagem como continuidade do Ensino Infantil pelo viés da ludicidade, além de apresentar o desejo de garantir e respeitar a condição de infância dos estudantes – geração cujo elemento constituinte é a ludicidade. Assim como nos processos pautados em seus interesses e culturas infantis, propõe-se a garantir que aquilo que envolve as multiplicidades das culturas infantis seja parte central da aprendizagem, considerando também que as crianças possuem interesses coletivos, capazes de impulsionar processos investigativos e artísticos.

Podemos destacar que a concepção de infância, no texto, compreende que há uma transição entre o Ensino Infantil e Fundamental – etapa em que o currículo deve ser organizado por áreas e componentes. Desse modo, as brincadeiras e os jogos não são mais norteadores e integrantes do processo de ensino-aprendizagem – apesar do uso da palavra ludicidade para indicar meio de criação e expressão da criança.

Essa estrutura curricular segue os moldes já pré-estabelecidos e distancia-se dos estudos da Educação Infantil, promovendo transição entre essas etapas; como se as crianças a partir dos 6 anos, quando ingressam nos Anos Iniciais, deixassem de ser tão crianças.

Se refletirmos sobre o que a *Sociologia e Estudos da Infância* (SARMENTO, 2005 e 2012) apresenta, veremos que a infância é compreendida como grupo social e geracional, em constante existência e transformação. E, como categoria estrutural, sofre os impactos das políticas públicas e educacionais, assim como fazem parte desse processo as relações de: consumo, desigualdades, mercado de trabalho, práticas sociais e relações alteridade e poder adultocêntricas.

Por meio da BNCC, vemos que instituir a estrutura curricular, pautada por habilidades e competências, nos Anos Iniciais, é uma política pública que afeta diretamente a vida das crianças, definindo aquilo que elas devem aprender, a quantidade de horas, dias e anos que devem passar na escola, e quais competências precisam desenvolver, aproximando a escola do mercado de trabalho, com tarefas, obrigações, avaliações, conduta e afins.

Para Sarmiento (2005, p. 368), a modernidade institucionalizou a ideia de infância, separada do mundo dos adultos, e as escolas públicas e creches foram determinantes para essa construção. Paralelamente a isso se desenvolveu uma concepção simbólica de infância que culminou num “conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade”.

Em síntese, a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Apesar de o texto da Base sugerir que os interesses das crianças e as culturas infantis sejam considerados, não há aprofundamento sobre o assunto. Entendemos que, por meio dos interesses, abre-se espaço para as vozes, participação e o protagonismo infantil. Todavia essa relação se dá entre professores e crianças; e, como a BNCC não trata dos perfis de professores e de como estes podem desenvolver processos participativos, bem como não conceitualiza o que compreende por culturas infantis, ficam – como parâmetro para as escolas – as habilidades a serem desenvolvidas.

Tal estrutura de habilidades para essa etapa pode promover mercadorização em que empresas e instituições desenvolvem formações e materiais de apoio para “compreender” e alcançar esses objetivos, estipulando o que e como se deve trabalhar com crianças.

Nos Anos Iniciais, não há em Arte Visuais habilidade que sugira a ludicidade e o desenvolvimento de processos participativos, a partir dos interesses e das culturas das crianças. Somente em Música, na habilidade EF15AR14, aparecem as palavras “jogos e brincadeiras”; em Teatro, na habilidade EF15AR21, a ideia de ludicidade fica subtendida pelo “faz de conta”. Em Artes integradas, na habilidade EF15AR24, são citados os “brinquedos, jogos e brincadeiras”, porém, as interpretações sobre do que se trata e como mobilizar essas habilidades são múltiplas.

Apesar de a base direcionar para abordagem pautada nas seis dimensões do conhecimento, não trata de questões específicas da infância, as quais podem facilmente ser transpostas para a aprendizagem de jovens e adultos.

O que deixa claro que o texto, de maneira bem restrita e pontual, menciona a infância, porém o foco está na arte, praticamente desvinculada das especificidades que permeiam a aprendizagem artística com crianças.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (BRASIL, 2018, p. 203)

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (BRASIL, 2018, p. 203)

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 203)

No texto referente aos Anos Finais, vemos a seguinte proposta:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade. Além disso, o diferencial dessa fase está na **maior sistematização dos conhecimentos** e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as **culturas juvenis**. Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes **maior autonomia nas experiências e vivências artísticas**. (BRASIL, 2018, p. 205) (grifo nosso)

Grifamos “maior sistematização dos conhecimentos”, “culturas juvenis”, e “maior autonomia nas experiências e vivências artísticas”. Vemos aqui que a escolha de apresentar o conhecimento como algo a ser sistematizado nessa etapa, propõe a ideia de que – a partir dos 11 anos – as crianças entram numa fase outra em que a ludicidade deixa de ser mencionada, o que desconsidera as crianças, em especial dos 6º e 7º anos, que passam a ser tolhidas nas especificidades.

Podemos relacionar essa distinção entre fases com as propostas de Piaget, em que as operações formais são constituintes dessa etapa por meio da “evolução psicológica da criança”.

Esta pesquisa demonstra essa concepção, no âmbito educacional, desde o parecer de Valnir Chagas de 1971 (vide item 2.1). Aqui as culturas infantis, são substituídas por culturas juvenis, demonstrando que, a partir dos 11 anos, os estudantes deixam de ser crianças para se tornarem jovens, capazes de desenvolver mais autonomia. Essa concepção de juventude antecipada impõe mais responsabilidade sobre a criança e, conseqüentemente, sobrecarga de “trabalho”.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990):

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990)

De acordo com o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, parágrafo 1º: “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL, 2013)

De acordo com o ECA, no Ensino Fundamental, não estamos tratando de jovens, e sim de crianças e adolescentes. Ora, se o adolescente conclui, em maioria, o Ensino Fundamental aos 14 anos, por que então o uso do termo culturas juvenis para a etapa dos Anos Finais? Que conseqüências ele traz para o Ensino Fundamental? Será que não alimenta as perspectivas que projetam o adulto, na criança e adolescente?

O termo do texto “maior autonomia” pressupõe que anteriormente as crianças não tinham capacidade de desenvolver processos com a devida autonomia, o que enfatiza a visão preconceituosa de que crianças não são capazes de participar de ações sociais, culturais e criativas.

Isso implica práticas falsificadas de participação e protagonismo infantil na escola, uma vez que a decisão e as escolhas transitam do adulto para criança. Afinal, para que ouvir o que elas têm a dizer? Por que mudar uma estrutura de poder consolidada? O que esse silenciamento nos diz sobre a sociedade em vivemos e a qual formamos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização desta dissertação me faz refletir sobre todo o processo de estudo, que se iniciou quando participei da elaboração da terceira versão da BNCC. Ali, senti o desejo de compreender melhor os processos de construção de documentos oficiais sobre educação e de aprofundar meus estudos em teorias curriculares, assunto esse com que já vinha flertando, desde que participei da elaboração de currículo da cidade de Itatiba (SP), em conjunto com as professoras de Artes, em 2010, e também a partir das reflexões sobre a minha prática docente na EMIA, que – apesar de não ter um currículo estabelecido – buscava compreender os processos de aula, as escolhas e percursos feitos e os sentidos na vida e na formação em Artes com crianças.

As principais questões que suscitaram no início desta pesquisa foram: de que modo se deu a construção do documento de Arte? Quem participou e como? Quais concepções e sentidos apresentam-se no discurso do texto do componente curricular Arte? De que modo ele foi construído? Quais são as concepções e os paradigmas do ensino de Arte no documento e com quais outros discursos eles se relacionam? Quais são as concepções ideológicas desses paradigmas? Como se apresenta o ensino-aprendizagem das artes visuais? Qual a concepção de infância? Quais escolhas foram feitas? Quais os sentidos dessas escolhas?

Sobre essas questões iniciais, acredito que elas foram norteadoras da escrita, sem a intenção de trazer respostas, mas sim reflexões sobre o assunto e de estudar a bibliografia especializada e legislação para compreender melhor algum dos discursos presentes no documento e as questões e associações que eles suscitam,

Chegando a este final, vejo que desenvolvi um trabalho construído ao longo da escrita. A cada página que escrevia, abriam-se possibilidades de percursos e aprofundamento.

No início realizei um levantamento bibliográfico, a partir das referências que o Professor Palma indicou. Li, estudei, reli, anotei. Realizei entrevistas com especialistas que participaram da construção da Base e com professoras universitárias, acerca da questão da Arte na área de linguagens.

Percebi que foi, no momento da escrita, que o trabalho foi se definindo e se revelando. Permiti que isso acontecesse para que pudesse sentir prazer nos estudos e compreender com maturidade que esse é o meu processo, e ele faz parte desse momento específico da minha vida. Vejo que me transformei, por meio dos estudos do Mestrado, o qual, para além da pesquisa, modificou minha prática docente e o meu olhar sobre a Educação. Compreendi que as escolhas que fazemos são imbuídas de sentidos históricos, políticos e ideológicos, e que escolher um caminho ou outro revela o pensamento de mundo que alimentamos e com o qual nos conectamos.

Nesse sentido, percebo o quanto a pesquisa é uma prática que deveria estar presente na vida de professoras e professores, como atividade remunerada, constante, para que cada escola se tornasse um polo de pesquisas e estudos, entre professores e estudantes. Enfim, são tantas as transformações de que necessitamos, que esse é só um dos meus sonhos de presente e futuro.

Em 2011, eu havia iniciado um mestrado em Comunicação e Semiótica, onde a pressão em relação aos estudos por parte dos professores – e também minha – criou tantos bloqueios que me vi incapaz de continuar.

Durante todo o meu processo de formação, desde a escola básica, tive dificuldade em realizar provas, passava mal, chorava, desistia... Talvez porque tenha vivenciado experiências na escola que me traumatizaram. Ao mesmo tempo, vejo que também foram essas experiências que me fizeram ser professora, por acreditar que a escola pode ser um lugar de encontros, trocas, estudo e formação, propulsora de potencialidades, liberdade, quebra de preconceitos, diálogos e afeto.

Não é simples conciliar estudos com a vida adulta e trabalho. E, na UNESP, com o Professor Palma, que tanto me apoiou e incentivou, senti-me acolhida para dar seguimento aos estudos, mesmo tendo passado – nesse processo do mestrado – por lutos, que marcaram a minha vida pessoal.

Hoje finalizo o trabalho, em meio a uma pandemia, após mais de seis meses dentro de casa, sozinha, sem praticamente sair. Não dá para não considerar essa situação. Assim como devem ser consideradas as circunstâncias das aulas em que, semanalmente, atuo com crianças: remotas, síncronas.

Neste momento, no olho do furacão, não sei avaliar os impactos que essa situação está provocando em nossas vidas e na vida das crianças. Além de não encontrar mais algumas delas; por motivos muitos, dentre os quais os econômicos –

que implicam em falta da internet e equipamento para participar de encontros virtuais.

Em relação à pesquisa sobre a Base, muito se transformou no cenário nacional, desde que iniciei. Hoje, em meio ao governo Bolsonaro, percebo o quanto a BNCC pode se tornar instrumento legal de defesa dos currículos estaduais e municipais do país, garantindo, por exemplo, que o ensino das Artes ocorra em todo o Ensino Básico, do Infantil ao Médio. Porém, há muito o que refletir sobre o documento do componente Arte do Ensino Fundamental, e sobre os processos de escrita de currículos oficiais. Além dos modos como se dão as participações e consultas públicas na construção desses documentos. Como sociedade, temos muito o que amadurecer sobre essas estruturas de poder e sobre a democracia em que vivemos.

Acredito que esta pesquisa contribui de maneira indireta sobre essas questões, de como se vem construindo o projeto de país, de que modo somos participantes desse sistema, de como decisões são tomadas e os impactos que elas promovem na sociedade, em larga escala e num longo tempo.

A mudança que houve entre a 2ª e a 3ª versão, em especial do ensino por competências e do enxugamento dos textos, foi muito criticada por autores e colaboradores da 1ª e da 2ª versão, por não reconhecerem as alterações como parte de um processo coletivo e ativo da escrita e, conseqüentemente, diminuíram o engajamento em relação à Base, ou se empenharam contra esse processo, considerando a terceira versão “golpista”. Como foi o caso do documento de Arte, que sofreu muitas críticas, em especial por inserir as linguagens em Unidades Temáticas e criar a Unidade: Temáticas das Artes Integradas – sem respaldo teórico, entrevendo que poderia representar a volta da Educação Artística como livre expressão, sem a devida valorização do especialista formado na linguagem. Tendo em vista que, na 2ª versão havia um parágrafo sobre esse aspecto que foi suprimido:

Entretanto, para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, e preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno. Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. (BRASIL, 2016, p. 234)

Além desse aspecto, como vimos por meio desta pesquisa, competências e habilidades não dão conta das aprendizagens que o próprio documento apresenta em Arte, ao tratar do conhecimento mobilizado por práticas artísticas, investigativas e processos de criação. Tudo isso pressupõe: pesquisa, relação e participação dos estudantes, algo que as tabelas de habilidades não souberam apontar, ou não caberia fazê-lo, por meio dessa estrutura.

Sabemos que a BNCC foi parâmetro para a construção dos currículos estaduais e municipais. Caberia também uma pesquisa para identificar as transformações nesses currículos, as vantagens e desvantagens que ela trouxe. Muitos Estados e municípios passaram a ter seus primeiros currículos em Arte, construídos somente depois da BNCC – valeria analisar esse material e como ele chega à ponta. Afinal, quem de fato constrói o currículo, semanalmente, é a professora e o professor. E, provavelmente, as transformações que a BNCC propõe chegarão com mais rapidez, aos materiais didáticos, do que na prática docente. Tendo em vista que todo processo de mudança é longo, e os entendimentos são múltiplos, ainda mais num documento tão ambíguo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 23 nov. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 8 jan. 2021.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 4-7 out. 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: Anos 80 e novos anos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O dilema das artes no Ensino Médio no Brasil. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1161>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 2007.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 1971a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20feito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau>. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 150, p. 1, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-BNCC>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017b. _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº540/77**. Brasília, DF: CFE, MEC, 1977.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 853/71**. Brasília, DF: CFE, MEC, 1971b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Estudo comparativo entre a versão 2 e a versão final**. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Comparativo.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SED, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª edição revista. Brasília: MEC/SED, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. **O Artigo 7º da Lei 5.692/71 No Ensino De 2º Grau**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1978. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002444.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRUNER, Jerome S. **The process of Education**. Londres: Harvard University Press, 1977.

CASCARDO, Jorge. Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplicá-las?. **Par**, 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo**, 2 dez. 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns. Acesso em: 8 jan. 2021.

CHAGAS, V. **Educação Brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1978.

CNTE analisa a terceira versão da Base Nacional Curricular. **CNTE**, Brasília, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/70821-cnte-analise-a-terceira-versao-da-base-nacional-curricular>. Acesso em: 10 jan. 2021.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COUTINHO, Rejane. Histórias do Ensino das Artes na Educação Básica, *In*: ENCONTRO DO GP SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES VOLTADAS PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Unesp, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XrbX-GV-v8Y>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 184-202, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, 1986.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Sonia Regina. A obra como contexto: a experiência da fruição que o estágio curricular do curso de licenciatura em artes visuais pode buscar observar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 22., 2013, Belém. **Anais** [...]. Belém: ANPAP, 2013. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/05/Sonia%20Regina%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GABRE, Solange de Fátima. Arte na educação infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI - DCNEI – BNCC. **Linguagens**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set./dez. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5980>. Acesso em: 8 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel. Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e novo ensino médio. **Extraclasse**, 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 18 set. 2020.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 8 jan. 2021.

LE MOS, Maya Suemi. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente Curricular Arte – Ensino Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**, 22 dez. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maya_Suemi_Lemos.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série Cultura, memória e currículo)

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 8 jan. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para se pensar um currículo em artes. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28813>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Um cemitério vivo: memória de infância em espiral para reativar a experiência estética. **Art&**, São Paulo, ano XIII, n. 18, out. 2016. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-18/05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARTINS, Mirian Celeste. Parecer sobre o documento preliminar da BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, 14 fev. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Mirian_Celeste_Martins.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

MERITH-CLARAS, S. O fazer verdadeiro e a transição de governo na construção da Base Nacional Comum Curricular: um documento também político. **Estudos Semióticos**, Guarapuava, v. 15, n. 1, p. 98-118, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.154829>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O ensino de Arte na Educação Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 17., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: CONFAEB, 2007.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º Grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. **Educação pública em tempos de globalização neoliberal**. São Paulo: Porto de Ideias, 2018a. (Série Políticas públicas, v. 3).

_____. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Porto de Ideias, 2018b. (Série Políticas públicas, v. 1).

_____; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. **Políticas públicas em educação** São Paulo: Porto de Ideias, 2018c. (Série Políticas públicas, v. 2).

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. A Cognição Imaginativa na formação de professor@s/artistas: experiências em diálogo. A Cognição Imaginativa como projeto de formação do professor@/artista. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 26, 2016. **Anais [...]**. Boa Vista: UFRR, 2016. p. 11-21.

_____. Cognição imaginativa. **Pós**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640>. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. Formação de professor@s: ensino de arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2015. 2. ed.

_____. Práticas artísticas e práticas pedagógicas: praticar o quê, para quê?. LAV, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 342–348–maio/ago. 2018, p. 342-348. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33428/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234/49626>. Acesso em: 8 jan. 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Num Brasil sem diálogo, escola vira arena para disputas. Entrevista com Renato Janine Ribeiro.

[Entrevista cedida a] João Vitor Santos. **IHU On-line**, São Leopoldo, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/573943-base-nacional-comum-curricular-bncc-num-brasil-sem-dialogo-escola-vira-arena-para-disputas-entrevista-especial-com-renato-janine-ribeiro?fbclid=IwAR1wAHZ0o7rI9gvK-QN-j2R1tolhy5ICuy3lg1m8QosABvOYOewbPQGnAgg>. Acesso em: 18 set. 2020.

RIZZI, Maria Christina S. Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado: processos de criação artística**. São Paulo. Intermeios, 2011. 5. ed.

SANTANA, Pio de Sousa. A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar. 2019. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SSE, 2011. <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Pátio**, ano X, n. 32, jul./set. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55637013.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp/Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 8-18, ago. 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1546>. Acesso em: 8 jan. 2021.

_____. **Marxismo e educação**. São Paulo: Princípios. 2006. v. 14.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 44-52, mar. 2009. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/search/authors/view?firstName=Silvia&middleName=Cordeiro%20Nassif&lastName=Schroeder&affiliation=Universidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20%28USP%29&country=BR>. Acesso em: 8 jan. 2021.

SILVA, Filipe Dias dos Santos. Matrizes estéticas: o amadurecimento da noção proposta por Armino Bião. **Anais da ABRACE**, Uberlândia, v.17, n.1, 2016. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4662>. Acesso em: 8 jan. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. v. 1.

WEBSTER, Maria Helena. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Arte. Leitura crítica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maria_Helena_Webster.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

APÊNDICE – ENTREVISTAS⁶²

⁶² Somente algumas das entrevistas realizadas ou trechos delas foram autorizadas a serem incluídas no apêndice nesta pesquisa.

Entrevista 1

Colaborador/redator do componente Arte da 3ª versão

Simone: Bem, acho que a gente pode começar a conversar de maneira tranquila, dessas questões que eu pontuei, se você quiser começar a partir de alguma delas.

Entrevistado 1: Ah, bom, a minha participação foi pontual na terceira versão, é, por meio de um contato de trabalhos relacionados a livros didáticos, é, fui convidado para fazer leitura crítica do documento. Na realidade estava já em processo de finalização para ir para – como é que chama aquele encontro? Do conselho? – Nacional de Educação, e o que nos foi instruído foi: “nós temos os quadros das habilidades, os termos estão muito técnicos, a gente gostaria que professores que tenham trabalho na sala de aula pudessem ajudar a gente a amenizar esse texto”. Então, foi nesse nível que a gente foi chamado, foi algo próximo da data que esse grupo tinha de finalização. Então, era uma coisa de duas semanas. Fizemos uma reunião na casa de uma professora, porque o escritório onde eles atuam - se eu não me engano, eles são da Fundação Vanzolini - o escritório onde eles atuam tinha alguma questão, não sei se de reforma ou de mudança. Nós nos reunimos na casa dela, onde foram passadas as instruções. Sendo bem sincero, a gente não teve muito tempo de aprofundar o estudo. Falo isso porque as pessoas que trabalharam comigo também estavam nessa mesma situação, por terem sido chamadas de última hora, perto de uma data de finalização. Então, essas duas semanas nós fomos nos inteirando melhor. Eu não tinha um conhecimento aprofundado sobre a construção da base e... E foi uma descoberta na realidade, sobre esse documento que foi se dando aos poucos. Sob esse olhar de como eu, professor, recebo isso, bem simples assim. Nesse sentido, é, eu particularmente fiquei mais a cargo da questão da música, tive algumas coisas bem pontuais que eu lembro, por exemplo: no texto que descreve a arte musical, que é um texto curto, de um parágrafo, bem resumido, ele coloca que a música, ela se dá pela interação social. Ela acontece na interação social dos indivíduos, e eu como músico, eu não concordo. Eu acho que ela se dá na interação, mas ela também faz parte da individualidade, do subjetivo das pessoas. Existem músicos que não são músicos, estudam música há anos e não se apresentam socialmente. Tocam somente dentro de seu quarto, e aí é uma manifestação musical também. Essa é uma sugestão bem pontual minha que eu vi que foi até o final, que a música se dá tanto no âmbito das relações sociais, quanto das subjetividades. Não é exatamente isso, mas é algo, que eu achava que tinha que completar isso. É, outra coisa também, que para mim foi marcante no âmbito musical, diz respeito a nomeação da, a ressaltar o trabalho sobre propriedades sonoras, características da música. Só que também enfatizando isso, não como um ensino tecnicista, falando que tipo, que é sobre uma maneira geral sobre abordagem dos aspectos da música, né. No caso, altura, intensidade, duração, timbre. Eu acho que eu contribuí para citar pontualmente exemplos. Porque fui instruído que deveríamos pensar em professores que não tinham o conhecimento tão aprofundado naquela linguagem. Outra coisa que eu lembro também que foi interessante na nossa participação – é, eu falo da “nossa” porque é um aspecto que diz respeito às quatro linguagens – que foi uma certa padronização de alguns termos. Por exemplo, nós chamamos de materialidade tanto os objetos, as técnicas, que as artes visuais utilizam, quanto da música, pensando as materialidades como as fontes sonoras. Então nós também usamos esse termo para dança, teatro, o que, a meu ver, foi interessante. Essa padronização que não havia na parte de tabela que diz respeito aos objetos do conhecimento.

Outra questão que foi marcante, que diz respeito a esse mesmo grupo, foi das artes integradas. Porque tanto eu, quanto os outros participantes, viemos de uma escola chamada EMIA, que trabalha com integração artística, e nós acreditamos nas artes integradas como possibilidade, como – não metodologia – mas como abordagem das artes, como procedimento. Então, nós achamos interessante reforçar a possibilidade de trabalho

integrativo das artes. Isso foi aceito pelo grupo, colocado na versão final, na versão homologada, só que um pouco diferente do que a gente colocou. A gente colocava as artes integradas como um objeto de conhecimento a mais.

Porque é isto: a gente queria colocar cada linguagem, as artes integradas no final de cada linguagem. Então, na tabela de música, estão os objetos do conhecimento; e entre eles, no final, artes integradas como habilidades, propondo habilidades de integração da música com as outras artes. A gente estava agregando nas artes integradas algumas coisas que eram comuns às outras. O grupo, para o qual nós realizamos o trabalho, preferiu fazer um outro, uma outra área, outra subdivisão: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas.

Simone: Unidade temática.

Entrevistado 1: Unidade temática! Isso. Unidade temática. Então a gente pensou inicialmente as artes integradas como mais um objeto de conhecimento dentro de cada unidade temática, mas por elas terem aspectos comuns, o grupo que nos orientou, achou mais interessante ela vir como unidade temática.

Simone: Você lembra se essas quatro linguagens já estavam em unidades temáticas?

Entrevistado 1: Sim. Unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Só as integradas que não havia. Ela... não lembro como é que ela estava antes, estava de outra maneira. Havia algumas habilidades que entraram para unidade temática de artes integradas, estavam espalhadas, às vezes escritas – da mesma maneira – nas outras linguagens. E tem um lado interessante, porque realmente a gente não tem de ficar repetindo habilidades num mesmo documento. Mas a gente sabe pela experiência posterior que essa divisão de artes integradas, como mais uma unidade temática, gerou algumas confusões, e umas diferenças de entendimento – que não era o que a gente estava pensando.

Simone: De que maneira essa unidade temática foi vista e criticada. Como você vê as artes integradas na BNCC, ou o modo como ela se apresenta?

Entrevistado 1: Eu vejo o seguinte: Fazendo uma análise crítica do nosso trabalho, eu penso que tudo poderia estar melhor articulado, mais bem pensado. A gente não teve tempo hábil para isso. A gente até chegou a olhar a segunda versão e discutir algumas coisas, mas a gente não teve tempo de pensar mais profundamente. Inclusive, quando elas nos apresentaram daquela maneira, como unidade temática, pareceu que fazia sentido. Mas a gente não tinha tempo, a três dias da entrega, da finalização da nossa participação. Era muito pontual; então, demos sugestões - algumas foram acatadas ou não. Eu lembro que, inclusive, na parte de música, eu chamei de propriedades do som, mas eles não colocaram dessa maneira, colocaram elementos constitutivos da música. Outras sugestões também não entraram, apesar de muita coisa ter entrado. Eu considero que as artes integradas, ela é uma reflexão muito importante na arte em geral, mas talvez realmente ela não devesse ter sido colocada daquela maneira, para não gerar um entendimento errado. Qual seria a melhor maneira? Não sei dizer também, precisaria fazer uma reflexão maior. Talvez, se ela estivesse, não como unidade temática, mas sim abordada. Ou como habilidades relacionadas a projetos temáticos. O que eu vejo da BNCC arte, é que me parece tudo muito resumido. Hoje, após esse distanciamento e tendo lidado com a BNCC em encontros no MEC, como relator, e como autor de livros didáticos, parece tudo muito geral. Eu entendo, por um lado, o objetivo generalizado, para que, a partir desse material, Estados e Municípios elaborassem um material mais específico. Ainda assim, há poucas páginas para arte. Existem tabelas e habilidades muito genéricas, no Ensino Fundamental. Acredito que tudo precisava ser um pouco mais detalhado, sem ser limitador. Detalhado no sentido de que a gente pudesse especificar um pouco mais algumas coisas, sem limitar para os elaboradores de currículo, sem limitar a temática, sem limitar as habilidades. Eu considero importante a

BNCC no sentido que ela é um documento. Ela – especialmente para arte – cria um currículo mínimo de arte em lugares do Brasil que nunca nem sonharam ter. E a gente sabe que esses lugares continuam não tendo professor de arte. Mesmo assim, como documento oficial, acredito ser importante para que esse trabalho comece a acontecer. Para existirem políticas públicas que criem mais faculdades de arte, que valorizem as quatro linguagens, não somente as artes visuais como é o que acontece ainda no Brasil; que os Estados possam pensar qual é a maneira de arte que eles queiram colocar, eu acho isso importante na BNCC. Questiono se a definição por habilidades é a correta, se aquela divisão realmente é a melhor para a nossa realidade de Brasil, sabendo alguns outros aspectos de onde vêm também essas determinações, esse pensamento de habilidades, objetos de conhecimento, sabendo que isso está ligado muito a uma indicação do Banco Mundial, vinculado a países específicos como Brasil, países, entre aspas, periféricos. Então, assim, questiono hoje isso, num primeiro momento pareceu muito lógico; hoje eu acho que deveria ser reavaliado em futuros documentos. Agora elas são homologadas, e que bom – ainda que o ideal fosse que a gente pudesse, ao longo dos próximos anos, fazer levantamentos críticos, pensar, refletir verdadeiramente, tentar na prática o que daquilo faz sentido e o que não faz sentido. E que a gente possa, com estudiosos da área, futuramente talvez ter um documento mais bem elaborado, pois acho que faltam alguns detalhamentos, assim, sem querer também limitar algumas coisas, para que os Estados tenham também autonomia. Eu acho que é delicado isso, é delicado você querer fazer alguma coisa genérica para um país tão grande e, ao mesmo tempo específico. Eu acho complexo mesmo, embora fale das manifestações culturais, subentende-se que cada Estado vai procurar as suas. Não é nem a questão de ser genérico, como base de país tão diverso, ela tem que de ser assim. Senti falta de falar mais sobre o ensino de Arte, nas quatro páginas de apresentação, é insuficiente. Um parágrafo dar conta do que é música, o que é artes visuais e o que é teatro, o que é dança, também não contempla. São realmente poucas habilidades, poderíamos, não sei se é o caso de ter aquilo especificado ano a ano como as outras áreas do conhecimento, né? Eu acho que não é o caso de engessar dessa maneira. Eu acho que é uma coisa interessante de não estar especificado ano a ano, mas também pode estar um pouco mais especificado, mais discorrido, assim...

Simone: Você sabe dar algum exemplo, assim?

Entrevistado 1: Ah, eu teria que dar uma olhada nas próprias tabelas agora. Mas acho que precisaríamos demonstrar um pouco mais de pensamento, um pouco mais de cuidado sobre as definições. Se ela fosse cumprida como só um esqueleto, com o qual os Estados vão criar currículos um pouco mais detalhados, mais específicos. Acredito que ela até cumpra esta função. Só que a gente sabe que não é bem assim que está acontecendo. Inclusive as escolas particulares, já estão fazendo no Brasil inteiro – as escolas particulares não, as redes de ensino particulares – já criam um material didático sobre a base, antes que Estados e Municípios criem seus currículos. Eles estão fazendo antes de poder, antes de poder ter acesso aos aspectos regionais. Eu acho que isso em parte, porque muitos desses sistemas de ensino atendem a vários Estados diferentes, é como se eles não pudessem se pautar em currículos estaduais, de questões mais específicas, porque eles têm que dar conta de uma gama muito ampla de regiões e realidades. Mas eu acho isso complicado, porque eles estão se apoiando na base e não estão levando em conta um outro aspecto do processo. Os aspectos mais estaduais, regionais, municipais. Daí subentende-se que o professor, na sala de aula, vai pegar esse material didático, vai ler a BNCC e vai fazer um meio termo. Sabe-se que não há como garantir isso, ainda mais sem ter nem como garantir realmente que aquela linguagem chegará à sala de aula, já que os professores não têm todas as linguagens nas escolas. Então, eu acho que falta isso. Talvez, por ter esses lapsos, essas lacunas, precisaria ser mais específico. Para esse professor poder, independentemente do material didático que tiver, ser também norteador para ele. Não ser só norteadora para produção de currículos, tem de ser norteadora para os educadores. Não que ela não faça, mas é como se esperasse muito do professor, sendo que ele não tem

formação em todas as linguagens, assim. E o material didático pode ser que não dê conta, especialmente no particular.

Simone: E, como que você vê isso, por exemplo, é, dessa questão de o professor de arte ser específico de uma linguagem e ter que trabalhar as outras?

Entrevistado 1: Ah, eu acho complexo, acho muito complexo. A gente vai ter sempre linguagens que não vão estar bem contempladas assim, com todo o respeito que a gente tem pelos artistas que, quando você trabalha uma linguagem, você flerta com outras, você tem conhecimento de outras. É claro que um professor de música poderá falar de teatro com mais propriedade que um professor de história ou matemática – pressupõe-se, isso não é uma regra – mas a gente sabe que não dá conta. Eu, por exemplo, consigo trabalhar de certa maneira com o teatro, porque eu tenho uma experiência com teatro. Se eu não tivesse experiência de teatro, o que fosse dar para os meus alunos de teatro estaria atrelado ao que eu assisto e muito atrelado às ideias do senso comum. Então, a dança, por exemplo, que é uma linguagem que eu não tenho muita experiência, eu poderia trabalhar aspectos da dança, mas não, eu não chego. Aquilo não chega de uma maneira mais adequada para os alunos, porque é uma visão limitada de dança que eu tenho, assim como de artes visuais. Tenho experiência de ir a Bienais, tenho experiência de trabalhar com colegas de artes visuais, mas quando eu os vejo trabalhando, eu percebo que falta uma vivência, falta um conhecimento mais aprofundado. Então, eu poderia trabalhar artes visuais numa escola regular, nesse esquema? Poderia, eu ia fazer o melhor que eu posso, mas sempre vai aquém? Enquanto em música, que é a minha área, e teatro que é uma área que eu tenho um segundo domínio, eu poderia, certamente: eu vou falar melhor, alcançar mais, sabe? Por isso, um professor de uma linguagem artística ensinando a outra, ele corre um risco de ficar um pouco melhor que o senso comum, mas pode ser que ele patine até nisso.

Simone: Quando eu era funcionária da rede pública, eu era professora do Fund. 2. E aí faltou.... Porque lá em Santos, o Fund. 1, a área de arte é só de música, só que a cidade não tem professor suficiente para a quantidade de vagas. E aí eu me lembro que eu fui chamada para assumir uma escola e dar aula de música. A primeira coisa que eu fui fazer, foi fazer aula de música com um músico. Assim, foi uma coisa que eu não aguentei. Eu saí da escola, porque eu não conseguia dar aula de música de jeito nenhum, e pensei: “gente, não tenho condições”. Talvez eu consiga depois dessa experiência da EMIA, trabalhar com sonoridades, com outras coisas. Naquela época, minha vivência era só em artes visuais, nossa, eu só cometi equívocos.

Entrevistado 1: Sim, sim. É, é a isso que a gente está sujeito, por exemplo também nas artes visuais às vezes eu dou aula contigo aqui na EMIA, eu consegui ver procedimentos, eu consegui ver, eu consigo entender algumas coisas. Igual, quando você fez aquela atividade com as crianças, tipo desenhar as árvores... Se eu fosse fazer aquilo, sem ter a experiência contigo, eu ia aceitar qualquer árvore que viesse. E aí eu lembro de você falar: “não gente, nessas árvores que vocês desenharam aqui não é. Olha a árvore mesmo e faz como ela é. Como você está vendo? Você está vendo alguma árvore desse jeito? Aquela árvore padrão de desenho de criança. Quer dizer, a gente parte de um senso comum, porque, por mais que a gente tenha um conhecimento, falta algo, né? Então, eu penso que para ter ensino de arte de verdade, no Brasil, é preciso ter as quatro linguagens na escola. Precisaria ter um professor de música, de teatro, e tal. Como deveria ser trabalhado, eu não sei, trabalhado de uma maneira integrada inicialmente e depois a criança escolher sua linguagem. Ou ela ter aula das quatro separadas, porque como é que ela vai ter aula integrada também na estrutura das escolas. Como seria isso? Só se tivesse um curso “Artes Integradas” que formasse professores nesse sentido. Poderia ser uma questão, se a gente tivesse um curso de artes integradas, um curso universitário voltado para professores do Fundamental 1; as crianças teriam aula de artes integradas, e esse professor teria um instrumental mínimo pra trabalhar o início dessas linguagens. Já seria alguma coisa. Depois, no Fundamental 2, ele

teria as quatro linguagens ou escolheria, eu não sei. Mas seria muito importante. A gente sabe que é uma luta da área de artes na educação, dos professores de arte, que tenham os professores especialistas. Nesse sentido, as artes integradas causaram uma confusão. Deu a entender que a intenção foi para mascarar a falta de especialistas, e não era essa a nossa intenção, de forma alguma. A intenção, pelo menos no âmbito da nossa discussão, não sabemos quando ela foi para segunda instância antes de ela ser homologada, mas pelo nosso olhar. A discussão era a importância no contexto contemporâneo de enxergar as artes também como integradas, também constituídas de procedimentos integrados. Quando isso foi para os escritores de currículos, ocorreu outra leitura. A leitura de que o Governo estava querendo impor, maquiar ou driblar a necessidade e a luta dos profissionais de ter a linguagem dos professores especialistas. E nesse sentido a gente entende, porque, pode dar – dependendo de quem está fazendo aquele documento, e como vai aplicá-lo na criação de políticas públicas – realmente pode dar margem a isso. Então, acho que isso deveria ser mudado. Como, eu não sei. Precisaria de um estudo mais aprofundado.

Simone: Vamos finalizando, e aí se precisar a gente faz outros encontros e outras entrevistas. Ainda queria que você falasse um pouco sobre essa experiência para você, depois que passou. O que que ficou, o que marcou?

Entrevistado 1: Para mim foi marcante, muito, porque me aproximou de um debate sobre educação no Brasil com que eu não tinha um envolvimento muito profundo. Quer dizer, sabia dos parâmetros, dos PCN, já tinha visto isso em livro didático. Foi muito importante porque me colocou de uma outra maneira nesta questão. E foi muito rico o que veio depois, por exemplo, em consequência disso tive oportunidade de ser relator da elaboração dos currículos estaduais, em Brasília. Isso foi ainda mais importante, como educador, profissional, estudioso das artes, participar daquelas discussões, nem que fosse como relator. Ver pessoas de vários lugares do Brasil, debatendo educação, debatendo aspectos de educação, então, para mim foi importante porque me colocou em outro patamar de reflexão, olhar e entendimento desses documentos. Porque, até então, nós os abordamos, estudamos, mas não pensa como... Parece que não enxergava como hoje, sabe? Hoje eu tenho um outro olhar, dos parâmetros também, das leis... Diretrizes e bases, enfim... Para mim foi importante nesse sentido, como educador.

Simone: Como é para você ter o seu nome neste documento?

Entrevistado 1: É dúbio. Por um lado, é uma satisfação; por outro, aconteceu um estranhamento. Porque são poucos nomes. A escritura da BNCC foi um processo de muitos anos com muitas pessoas, eu entrei muito no final desse processo. E meu nome está ali, parece ao mesmo tempo que é uma coisa interessante sentir-se parte da história da educação do país, mas é estranho porque participei de um processo muito pequeno, muito rápido, muito curto. Sem ter tido tempo maior de pensar muitas coisas, então, tem esse estranhamento. Parece que colocar meu nome também tem uma carga de responsabilidade que não é justa, porque dá a entender que eu sou responsável – como não tem o nome de nenhum outro músico ali. Daqui a 10, 15 anos, pessoas mais distantes de que é um processo que levou três versões, que levou milhões de conselhos e tal – dá a impressão de que aquilo é a minha visão de música, sendo que, na verdade, o que eu fiz foi pontuar alguns aspectos, dar algumas sugestões e tentar amenizar um texto diante de uma estrutura que já estava dada. Então, nesse sentido acho complicado. Mesmo assim tem um lado interessante, dá uma certa satisfação de fazer parte, e um outro lado seu que não acha justo com todas as pessoas que construíram outros momentos, ao mesmo tempo, não dar nome também a quem está mais próximo daquela estrutura. É complexo, bem complexo. “

Simone: Bom, acho que a gente encerra, e faremos outros encontros. Muito obrigada pela entrevista!

Entrevista 2

Colaborador/redator do componente Arte da 1ª e 2ª versão

Entrevistado 2: Até o final da segunda versão tinha um discurso muito forte de que a Base não era currículo. Isto era dado no material do próprio MEC, eu cheguei a fazer, dar algumas entrevistas, de bancas, de mesas redondas em Campinas, São José do Rio Preto, em Santos, representando como representante especialista da Base e o discurso era este, que era passado para gente pelo MEC. A Base não é currículo. Ok, hoje este discurso ainda existe, mas ele foi muito enfraquecido em função de uma outra conversa que é a conversa do “precisamos implementar a Base” Aí quando há esta mudança de precisamos implementar, esta ideia de que Base não é currículo, cai por terra e os estados e as redes acabam e estão muitas vezes pegando o que a Base tá mandando e usando praticamente como currículo. Então na prática acaba virando currículo. E tem virado sinônimo de currículo com uma coisa que é um pouco desagradável, que é sem uma reflexão aprofundada. Até que ponto pode-se usar a Base e pode-se agregar uma parte diversificada de maneira efetiva, de maneira verdadeira. Então eu ainda estou numa rede de ensino e a gente percebe que muitas vezes o que chega na sala de aula para o professor é essa coisa, não vou dizer nem, pré-formatada, é totalmente formatada, que ele precisa muitas vezes apenas assimilar ou quando lhe é dado um tempo para poder pensar sobre, é um tempo muito, muito pequeno, assim, muito, muito pequeno que o cara não consegue refletir muito. Isto é o que eu tenho visto. Não sei o que você tem falado com esses professores.

Simone: Os professores com quem eu tenho conversado, por exemplo, daqui de São Paulo. E a questão deles é que, em alguns lugares, eles precisam seguir uma cartilha que o Estado manda, que não é a Base, é outra leitura da Base.

Entrevistado 2: É o currículo do Estado?

Simone: Que está sendo já adaptado e construído. Eu identifiquei um pouco, nesses encontros de formação lá em Brasília, que houve, por exemplo, muita crítica dos especialistas de currículo em relação à Base: “ah, mas isto daqui está propondo uma volta da polivalência, esse documento é um documento muito enxuto, tem uma série de questões, não sei o que... na, na, na. Mas os currículos também estão sendo desenvolvidos, também tão, pela sua fala e até mesmo pelo o que eu estou ouvindo dos professores, também estão empobrecidos; então, tem um lugar aí que está. Bem eu não sei como cada estado está desenvolvendo estes currículos, eu não estou acompanhando. Depois eu até quero acompanhar. Mas, não sei, vamos ver. Se isto vai virar uma coisa ou não. Mas para quem produz livro didático, por exemplo, ele segue a Base.

Entrevistado 2: Na verdade, Simone, tem um gap aí, uma coisa que não casa. Os livros didáticos e paradidáticos, no começo deste ano, no comecinho deste ano, você precisa escolher os livros nas redes, eu estou na rede, como eu disse, e aí as editoras, elas traziam os modelos das coleções com um carimbo imenso, assim, na capa, carimbo, um impresso, dizendo assim: Livro atualizado de acordo com a BNCC. A primeira pergunta que se levanta é como é que uma Base que foi aprovada na época final do ano passado, no começo do próximo ano já tem livro pronto? Aí, o que, que a gente sabe?

Simone: Ah, são as grandes corporações, né?

Entrevistado 2: Mas isto é uma falha grande! E eu vou explicar por quê. Eu faço parte de um grupo de pesquisa aqui na USP chamado “Escola currículo e conhecimento”, aqui na Faculdade de Educação. E a gente promove encontros para falar da Base, um ciclo de encontros para falar da Base a cada quinze dias. Na semana passada foi o primeiro, deste primeiro semestre. Aí chamamos muita gente de vários lugares da sociedade, que eu digo,

das escolas, das escolas particulares e das editoras. Duas pessoas de editoras grandes e as duas sem se conhecerem, falaram, o material já tinha chegado, a gente fez todo o material do livro didático em cima da segunda versão da Base. Por quê?

Simone: Por que depois era só adaptar uma coisa ou outra, né?

Entrevistado 2: Também, mas a grande questão era assim, lembra que eu te falei no começo da nossa conversa que me chamou atenção duas coisas? Primeiro, uma fundação ter chamado você para ser leitora crítica e depois a chancela de uma editora. Do ponto de vista de quem participou do processo de uma maneira mais ampla, mais profunda, como eu, é muito, é muito sintomático, porque na primeira e na segunda versão o que você tinha como representantes da sociedade eram professores, eram as universidades que eram convidadas por meio dos professores da UNICAMP, da UNESP. A professora lá da UNESP, a Carminda, foi uma delas. Eu lembro que eu li o parecer dela. E entidades de classe, representantes como a Amped, a FaeB, no caso das artes. Então, era esse pessoal que era convidado, que foi convidado para fazer a leitura crítica, mas aquelas 12 milhões de contribuições no site que a gente sabe que tem uma série de questões lá. Mas era esse tipo de pessoal que era convidado, e mais os representantes da Undime e do Consed. Quando houve...

Simone: Eu acho que, não sei se eles participaram da terceira versão.

Entrevistado 2: Participaram, participaram... Mas quando houve a cisão, as fundações que já estavam tentando comer pelas beiradas, como “todos pela educação”, a fundação Leman, quando houve essa cisão, abriu um espaço com a retirada desses leitores críticos dessas instituições acadêmicas, representantes das escolas, abriu um espaço para a chegada definitiva de dois grupos: as grandes instituições, que de alguma forma tem como aporte o capital financeiro, a Leman, Todos pela educação, enfim, se você for pesquisar, elas estão vinculadas à bancos, à instituições dessa natureza. E abriu uma outra brecha para que as editoras pudessem entrar no circuito definitivamente como propositoras. Então olha só que mudança no mínimo curiosa? Até a segunda versão, a gente tinha as instituições, fundações circulando ali, querendo um espaço. Mas era um pouco restrito, as editoras da mesma maneira. E eram convidadas, como eu disse, essas pessoas que representavam a academia, enfim, as associações, que estão diretamente ligadas, no caso das Artes com um pensamento das artes.

Com a troca de governo, a Base foi recolhida e a gente recebeu um email, mais ou menos assim: agradecemos a sua participação, mas a partir de agora a Base vai ser recolhida para ajustes técnicos. Bom...

Simone: Isso foi quando?

Entrevistado 2: Da segunda para a terceira versão.

Simone: Você lembra da época, de que período que foi?

Entrevistado 2: Quando que o Temer entrou?

Simone: Ele entrou em 2016, não foi?

Entrevistado 2: Então, logo que, no final de 2016, assim que ele entrou, ele assumiu pouco tempo depois a gente recebeu umas coisas dessa natureza. E essa Base foi recolhida, até então todos os nossos nomes eram públicos, e a gente era convidado para falar pessoalmente, como eu disse, cada um no seu próprio estado para falar o que estava sendo feito, para ouvir críticas, para levar...

Simone: Vocês eram convidados para falar onde, assim, nas secretarias...?

Entrevistado 2: A gente foi, olha vou dar um exemplo, teve um clíco de reflexão sobre a Base promovido pelo Polo Regional de São José do Rio Preto, cuja instituição organizadora era a secretaria de educação de São José do Rio Preto, em todas as Satélites. Então, ela promovia e ela convidava as pessoas para falar sobre, para debater. A gente era convidado para fazer esse tipo de trabalho, lógico com o suporte da Undime, principalmente. Então, até aquele momento, a gente ia para os lugares para falar da Base, a gente ouvia, muitas vezes o que falavam nesses lugares, a gente levava para Brasília, o que a gente ficou sabendo que depois que houve esta troca, que a Base foi recolhida, tanto os novos especialistas, que iam fazer estes ajustes técnicos, quanto este debate mais aberto, perceba eu não estou defendendo um debate aberto no sentido de ele ter sido perfeito, não é isto, estou dizendo que eu presenciei a ida e a conversa, a gente fez aqui na UNINOVE, se eu não me engano, ali perto da Liberdade, enfim... Campinas, que eu falei.

Simone: E eram chamados os professores da rede estadual, municipal e, também, particular, é isso?

Entrevistado 2: Exatamente. Lógico que os professores em peso não iam, mas as equipes, muitas vezes iam. E lógico, professor que estava disponível ia. O fato é que depois que essa mudança de governo, esta descontinuidade das equipes que estavam tocando o processo com a Base desde o começo, a recolhida da Base, a gente não soube bem é que estava fazendo esses ajustes técnicos e a gente também só soube, por exemplo, eu soube muito depois que vocês foram convidados para fazer essas leituras críticas. Só que o diferencial, que eu percebo, e aí que eu tô dando toda esta volta para falar é que, quem convidou vocês, pelo que eu entendi da sua fala, já foram novos atores que estavam querendo participar mais ativamente, que são as fundações e as editoras. Então assim, para mim é uma mudança muito significativa, uma coisa é um órgão como, sei lá a universidade ser chamada para falar sobre, ou a universidade convidar você, ou o próprio MEC te convidar, outra coisa é uma fundação te convidar. Então para mim é uma mudança interessante de se pensar. “

Simone: Mas quem geria o processo da primeira e da segunda versão? Era organizado por quem?

Entrevistado 2: Tinha uma fundação. Mas era uma fundação que ficava, que fica até hoje, dentro da Universidade Federal de Minas Gerais. Era uma fundação filiada diretamente com a academia, que é um pouco diferente, dessas fundações como a Lemam, como o instituto Itaú.

Para nós, é uma opinião de muitas pessoas, que participaram, esse nítido alinhamento com projeto de educação no país que passa necessariamente pela, ou que passou necessariamente pela Base, com uma força maior desse, desse mercado neoliberal. Então assim, quando eu percebo que uma editora, que antes mesmo da versão homologada, me diz que já estava trabalhando, é uma forma de garantir mercado. Quando eu percebo fundações que muitas vezes não, a gente não sabe quais são os interesses de algumas fundações, trabalhando muito fortemente na implementação de uma Base, principalmente esta terceira versão, que se quer foi, de alguma forma amplamente debatida, quando eu falo amplamente, não significa, perfeitamente debatida, pq o tempo que precisa para se fazer isto. Mas assim, debate amplo, aberto. A gente percebe junto que também é uma tendência para uma questão que é um todo sistêmico que alinha alguns aspectos importantes. Primeiro deles é assim: Alinhar a base de avaliações externas e vice e versa. E avaliações externas que mensuram essencialmente o quantitativo – quantos foram aprovados, porque foram. Sem pensar muito no tipo de conhecimento que é ofertado para estes alunos. O que eu estou querendo dizer com isto é assim: no primeiro momento a discussão sobre a parte diversificada da base era o que dava conta de falar “olha, aquele

menino que está lá no Amazonas vai poder trabalhar questões do seu canto, seu espaço, ou os principais saberes do seu canto, do seu espaço, do seu território. Na parte diversificada. Hoje com a base alinhada com as grandes, definitivamente alinhada com os grandes, com as avaliações em massa do país, na prática o que a gente provavelmente vai ver é que as escolas do Amazonas ou de outros lugares, até aqui de São Paulo, elas vão ter muito pouco espaço prático de tempo mesmo para trabalhar questões de parte diversificada, da parte que lhe cabe, da parte de sua cultura local, porque está focado no desempenho das avaliações externas. Ou seja, eu vou ensinar aquilo que está previsto na base, que muitas vezes vai ser o que está previsto nas avaliações e, se sobrar tempo, eu trabalho a parte diversificada. De cara já tem um prejuízo na ideia de garantir a ênfase nas diferenças.

Simone: E qual foi a diferença que você percebeu nisso, entre a segunda versão e a terceira, em relação ao texto?

Entrevistado 2: Como você apontou, basicamente houve um corte de vários aspectos e objetivos de aprendizagem e várias partes do texto introdutório da base – estou falando de arte – que mencionavam de alguma forma a ênfase e as diferenças. Então quase tudo o que dizia a respeito de: “Ah, olha, precisamos também valorizar estas diferenças como material de conhecimento e necessário para formar um sujeito que tenha alteridade e tenha empatia suficiente para garantir que o diferente tem tanto direito quanto a própria pessoa, a gente percebe a redução, um corte significativo nos trechos da base que versavam sobre isso.

Simone: Mas você consegue identificar isso ainda no texto ou você acha que isto foi tirado do texto?

Entrevistado 2: Sim. Foi praticamente tirado. Acabei de escrever um texto que não tá pronto, não foi publicado ainda, justamente porque preciso fazer alguns ajustes, que eu comparei a terceira versão com a segunda versão, trecho por trecho dizendo: “Aqui era assim, foi cortado para isto. Aqui era assim, foi cortado para isto” mostrando justamente essas diferenças, esses cortes. Então a primeira grande questão que a gente pode levantar do ponto de vista do corte é essa assim. Você minimiza a ênfase e a valorização das diferenças. A segunda grande questão que foi colocada ali, ou que foi retirada dali melhor dizendo, falando da terceira versão homologada para segunda versão, é justamente a questão da polivalência. Até a segunda versão que a gente redigiu, a gente fez questão de que sempre que desse nas passagens dos textos, colocar algum elemento ali que fala “olha, não é legal ter a polivalência em arte”. Até porque legalmente é previsto a formação de especialista nas quatro linguagens. E isso estava na segunda versão, muito clara assim. Constantemente, assim olha, a polivalência seria a última da última, isso também foi totalmente cortado. E foram cortes assim, de trechos mesmo. O trecho falava assim olha – nesse momento não vou me lembrar exatamente o que era, mas falava assim – “É indispensável a formação específica em cada linguagem para garantir o acesso a conhecimento de música e dança de forma continuada (**comprovado em LDB?**). Isso foi cortado. Outros trechos voltando a diversidade. Aparecia umas coisas do tipo assim na segunda versão: “A diversidade de gênero ou discutir questões de sexualidade”. Palavras como essas foram cortadas.

Simone: Foram cortadas no geral, essa foi uma questão bem...

Entrevistado 2: Foram cortadas, exatamente. Então assim, no texto de arte a gente percebe esses dois principais momentos. O corte geral que também atingiu artes sobre diferenças e diversidades, a volta da ênfase a polivalência.

Simone: Onde que você identifica essa volta da ênfase da polivalência no texto, assim?

Entrevistado 2: Na verdade, a polivalência, ela já vem culturalmente falando na educação brasileira em artes, e é combatida pelos arte-educadores há bastante tempo. A gente percebe a volta quando um documento oficial caminha até determinado estágio apontando para uma não polivalência e logo em seguida, todos esses apontamentos são retirados. Daí este documento volta para um estágio anterior, que é um estágio que permite a interpretação de polivalência. Então não é algo assim: “Olha, tiramos que não pode ter polivalência e colocamos que pode.”. Não é, é sutil. Mas é uma sutileza de redação que na prática acaba reforçando a polivalência em arte.

Tem mais um aspecto que eu estou lembrando agora nos documentos de arte que é o seguinte: A gente procurou enfatizar que a arte é uma área de conhecimento tão importante quanto as demais áreas. Nesta versão final que vocês encontram, em vários momentos vocês percebem em trechos que foram colocados, deixando a entender que a arte pode e deve ser usada como ferramental para outras disciplinas. Principalmente com termos de “serve como auxílio nos processos de leitura e de escrita”. Então, quando você volta com essa ênfase de leitura e escrita, de alguma forma você volta também a um passado, de certa forma recente do ensino de artes, que é de quando artes era usada como instrumento, ferramenta, muleta para outras disciplinas. Então esse é um outro aspecto que chama bastante atenção, sabe? E é lógico, quem não acompanhou o processo histórico, que é a grande maioria das pessoas, elas talvez não tenham essa condição de fazer essa comparação histórica mesmo. Para onde este documento estava caminhando, houve a ruptura e o que ficou no final. Mas para gente que estava desde o começo, pra gente é muito nítido a questão da polivalência, a questão da redução das diferenças e a questão da arte, de alguma forma, servindo de apoio para outras disciplinas.

Simone: E a parte desde trecho que fala da leitura, da escrita...

Entrevistado 2: Isso está lá. Eu consigo identificar inclusive, neste que eu te falei que acabei de escrever, eu coloco os dois trechos falando: Era assim, e ficou assim. E fica muito claro assim. Logico, é sempre um claro que é sutil. É uma sutileza que na prática conduz para estes lugares que já existem. Que é o da polivalência, que é o da arte como espécie de campo do saber no contexto escolar que está a serviço de outros campos da matemática, da ciência, da língua portuguesa.

Simone: É, eu vou agora nesta conversa falar um pouco da minha experiência também. Como a gente vem da EMIA e a gente trabalha as artes integradas, a gente acabou sugerindo, de alguma maneira, que a arte também pudesse ser tratada de modo mais integrado. Mas a integração, que a gente desenvolve na escola, é uma integração onde tem especialistas de cada linguagem. E que não foi desenvolvido, e que no texto aparece como uma unidade temática ou como uma outra coisa. Depois a gente até olhou e falou assim: “Caramba, olha só o que virou isso, né”; enfim, também não foi um texto escrito por nós. E depois o que foi dito era que ia para as consultas públicas, mas a gente também sabe como é são esses processos de consultas públicas.

Entrevistado 2: Das consultas públicas entre versão homologada e segunda versão, eu não consigo enxergar consulta pública a não ser essa que você me falou que vocês fizeram da terceira versão. Eu não sei se eu que...

Simone: É, eu não acompanhei todas as consultas, mas o texto mudou pouquíssimo.

Entrevistado 2: Então, essa questão das artes integradas, quando eu li eu falei gente: “O que seria uma unidade temática artes integradas?”. Porque é sabido que principalmente quando a gente pensa na ideia de valorização das diferenças e tal, é fundamental a integração seja das artes, ou seja, das áreas das linguagens, ou entre os outros componentes. Quando se coloca uma unidade chamada Artes integradas, acho que a primeira pergunta que vem na nossa cabeça é: “O que que é isso? O que que seria?”.

Porque assim, do ponto de vista do conhecimento. Porque se você pensar e falar assim “Música, Artes visuais” que é a sua área, você tem lá todo um conjunto de elementos fundantes e fala: Isso aqui define uma área, uma unidade temática. Sei lá, seja ponto, linha, traço, sei lá, tem todo um conjunto. Na dança é a mesma coisa: peso, movimento, fluidez, sei lá. A primeira pergunta que eu me fiz foi: “O que, do ponto de vista fundamental, define o que a gente chama de arte integrada?”. Se eu perguntar para você na sua área, você vai saber. Inclusive os objetivos de aprendizagem que viraram habilidades e competências, eles foram feitos em cima de alguma forma destes conhecimentos que o Yang chama de maneira geral – Não sei se você conhece este autor Michael Yang – de conhecimento poderoso. Então, assim, qual que é o conhecimento indispensável na área de artes visuais? Qual é o conhecimento fundante? São os elementos, assim como na música tem harmonia, ritmo... Quais são os elementos, nessa perspectiva, nas artes integradas?

Simone: É. A Leitura que eu fiz, é que ela não deveria ser uma unidade temática. Ela poderia estar no texto como uma sugestão, como um módulo.

Entrevistado 2: Então, na 2ª versão aparecia no texto a evidente necessidade de integrar, inclusive com o cinema. Eu lembro que foi uma reivindicação do pessoal do cinema falando “Pô, vocês não estão contemplando o audiovisual”, só que como a gente estava amarrado com quatro componentes, a gente não tinha como colocar mais nenhum. Então, eu lembro que a gente colocou uma linha assim, sabe? Três, quatro linhas, dizendo “Olha, a gente precisa integrar sim, inclusive com o audiovisual e com o circo”. Tudo isso de alguma forma foi cortada e tomou este corpo maior que a gente está conversando agora, que é as artes integradas. Só que do meu ponto de vista, quando você alça uma coisa que é natural, a integração das artes a uma categoria de unidade temática, você pode gerar uma confusão na cabeça dos professores que estão lá dentro da sala de aula. Por que ele vai ser cobrado como uma unidade temática de algo que é constituído do que? Principalmente porque a base não explica muito do que é constituído. Não fala. Os objetivos de aprendizagem que viraram habilidades e competências, poderiam ser da dança, poderiam ser do teatro, poderiam ser uma habilidade assim: ter interlocução com as artes visuais nas produções artísticas.

Simone: É, na verdade eu posso te falar um pouco deste processo porque foi um processo no qual eu participei né. Quando a gente falou um pouco desta questão das artes integradas, a ideia não era que ela fosse uma unidade temática, mas sim, que em cada uma – porque também tem essa outra crítica de as linguagens estarem em comunidades temáticas. Essa também foi uma das questões que depois levantaram e tal.

Entrevistado 2: Era para estar como? Você sabe que foi longo, né?

Simone: Umas das críticas que eu ouvi, era de que deveria ser linguagem e não unidade temática. E que era um absurdo as linguagens agora virarem unidades temáticas e...

Entrevistado 2: Você soube da história?

Simone: Não.

Entrevistado 2: Quando a gente foi chamado no MEC era componente: Arte. Dentro do componente de arte tinha: dança, música, teatro e artes visuais. A gente falou: vamos chamar isso do que? De linguagens? E aí tinha uma questão epistemológica porque o pessoal da língua portuguesa achava que tudo era linguagem; e, portanto, tudo tinha que ficar sob o crivo deles.

Simone: Sim, e está na área de linguagens também, essa é uma outra questão né.

Entrevistado 2: Exato. Daí a gente chamou inicialmente de subcomponente. Então, componente artes, subcomponente de artes visuais. Isso deu o que falar, foi um negócio maluco. A gente foi muito criticado, e acho que vem a parte da consulta pública. A gente foi malhado, literalmente assim. Mas depois a gente falou “verdade, vocês têm razão”. Mudamos para componente artes, componente teatro, componente.... Quando essa base foi recolhida, virou uma unidade temática. O que, lembra que eu falei o jeito que ficou na versão final, houve um enfraquecimento da área de arte como um campo do saber forte tal como a matemática, houve um enfraquecimento o que fez com que o campo de artes de alguma forma voltasse nesse lugar de apoio dos demais. Quando você chama uma linguagem, um componente como artes visuais, como o teatro, de unidade temática, você de alguma forma reduz, sabe? E, aí, entra o que eu chamo de sutilezas. São sutilezas catastróficas assim.

Simone: Reduz, sim. Eu consigo identificar isso. E quando se cria essa unidade temática, porque eu não tinha por exemplo: foi só depois da formação em Brasília que eu percebi o quanto ter colocado as artes integradas como unidade temática está realmente próximo desta volta.

Entrevistado 2: Essa foi uma sugestão de vocês também?

Simone: Não, de criar essa unidade temática, não. Mas de ter no texto a possibilidade de desenvolver processos criativos integradores sim.

Entrevistado 2: Isso é perfeito.

Simone: Isso a gente sugeriu.

Entrevistado 2: Vou falar o termo arte-educador. Eu acho que não tem nenhum arte-educador neste país que discorde dessa ideia de integrar as artes. Que amplie essa possibilidade de entender o mundo, de sentir o mundo, de perceber o mundo.

Simone: Sim. É, inclusive eu fui bem criticada porque falei: “Gente se eu ficar só no meu universo das artes visuais e não tratar de teatro, dança e de música, eu também de alguma maneira estou diminuindo”. E, aí super me criticaram falando “Não, você é especialista de artes visuais e só pode trabalhar artes visuais”, mas é que por trás disso está essa outra questão. De como a base surge com este novo texto. O debate na verdade estava naquilo e não de fato nas práticas.

Entrevistado 2: Sabe por quê? O debate pelo que você está me relatando agora, neste momento ele deve ter tangenciado, tocado numa questão que é muito cara para a gente que trabalha com artes. Que é a questão da polivalência. Toda e qualquer menção a possível polivalência, as pessoas que estão mais tempo nesta caminhada falam “ah gente, você é especialista em artes visuais e tem que trabalhar a parte de artes visuais”. As vezes não é nem que a pessoa – este é meu entendimento – não quer ou não percebe ou acha que não é enriquecedor integrar as linguagens. É porque se falar “oh não, integra”, o pessoal da polivalência vai cair matando em cima. E cai mesmo, só pra você ter uma ideia, dentro aqui da faculdade de educação, o atual diretor aqui da faculdade que é o professor Marco Neira, ele é da educação física e ele participou da comissão junto comigo lá. Ele era da Educação Física e eu das artes, ou da Arte. A gente em um encontro que fizemos aqui, ele colocou a posição dele – e a gente sempre conversa, é muito legal isso – falando “não, acho que o ensino de artes tem que ser polivalente mesmo”, não falou com estas palavras mas foi isso que ele quis dizer, sabe? E aí eu falei “professor, você sabe que tanto eu quanto o Brasil inteiro que mexe com artes discorda desta posição”. Mas a gente já sabia que o professor Marco tem esta posição porque ele faz parte de um grupo que entende que a polivalência em arte – mesmo não sendo da área – é a melhor solução para o Brasil. E aí a gente precisa entender o porquê dessas pessoas pensarem assim. Não sei se você sabe, por que

que estas pessoas insistem tanto na ideia de polivalência no Brasil. É por questões estruturais assim, questões financeiras.

Eu lembro que eu estava em Brasília uma vez, aí a gente de artes estava conversando justamente, foi quando a gente reforçou que não era para ser polivalente a base. Que não era para enfatizar a polivalência. E aí, o pessoal da Undime, os diretores da Undime, falaram assim para a gente: “Olha, é muito legal esse negócio de ter um professor especialista nas artes visuais, na dança, mas o fato é que a grande maioria dos municípios, se pensarem em ter um especialista para cada linguagem, não vai ter dinheiro para bancar a folha de pagamento – essa foi a fala – não vai ter grana para bancar a folha de pagamento. Outra questão: não dá para ter um especialista se a rede e as escolas não estão preparadas do ponto de vista físico ou estrutural – espaço x tempo – para ter uma aula mais específica de arte. Então eles colocam estas questões, a primeira é a financeira, não tem como.

Simone: É, e até mesmo se tem uma jornada. Eu fui professora do Estado por bastante tempo também. Se tem uma jornada de aula, as vezes para você conseguir fechar vinte aulas, você não consegue em uma única escola. Por que é uma disciplina de 2 horas/aula semanais, né?

Entrevistado 2: Isso no Fundamental 2, no Fundamental 1...

Simone: É uma só né. Não, eu trabalhei numa escola no Estado aqui em São Paulo que eram duas aulas semanais no Fundamental 1. Eu era efetiva lá, era lá na Vila Clara. Lá eram duas horas/aulas. Mas tem estas questões né, e a questão ampla também. Tem lugar que não tem nenhum professor com formação em nenhuma das linguagens assim, e tem também lugares e Estados que só tem faculdades por exemplo de artes visuais. Não tem de dança, não tem de música, não tem de teatro. Então só formam gente em artes visuais.

Entrevistado 2: Eu estou procurando o texto que eu falei que fiz, porque olhando para ele eu consigo pontuar exatamente “essa passagem estava assim, ficou assado”. Mas sabe que nessas horas a gente nunca acha a coisa quando a gente quer.

Simone: Eu estava aqui olhando para as questões que eu tinha pontuado um pouco, assim. Como que você participou da primeira e da segunda versão? Como é que se deu este processo de você entrar, ter sido convidado, como que foram esses...?

Entrevistado 2: Na época eu atuava como Coordenador Municipal de Ensino de Arte em Guarujá. Então foi um momento muito legal lá no Guarujá porque a secretaria de educação da época, Priscila Bonini – que é conselheira, não sei se ela saiu, mas ela era conselheira de educação do Estado - ela junto com a prefeita, entraram com uma proposta de reformulação da proposta curricular da cidade. Vamos mudar. E dentro desta mudança eu assumi como coordenador de ensino de arte da cidade e foi contratada uma empresa para dar assessoria educacional para a gente. Então a gente começou a mudar toda a forma de ensinar, fazer uma proposta curricular para alterar a forma de ensinar arte na cidade. Qual era a forma? Essencialmente artes plásticas, não era nem artes visuais. E a proposta que a gente fez foi: É necessário ensinar as quatro linguagens em cada bimestre, diferente de como era antes onde a gente ensinava teatro no primeiro bimestre ou no terceiro ano, dança no quarto ano. E disse olha, do ponto de vista legal, a lei diz que tem que ensinar as quatro linguagens ao longo de todo o ano letivo em todos os anos do ensino fundamental, principalmente do ensino fundamental 2, portanto a gente precisa fazer uma proposta curricular que se aproxime o máximo disso. Sentei com o pessoal da assessoria, e a gente pensou um formato de currículo para implementar na escola. Eu fiquei dois anos trabalhando isso, um ano e meio vai. Depois de um ano e meio o MEC começou a captar a gente pelo Brasil para poder compor a equipe de especialistas. Como que ele fazia esta captação? De duas formas: Ou contatando diretamente as universidades, ou via Consed e Undime . Aí a Undime na época foi acionada e falou: olha, em São Paulo a gente precisa de

Língua Portuguesa, Filosofia e Artes. A Undime acionou todas os secretários de educação do Estado e nessa eles falaram: “Olha, lá no Guarujá está acontecendo uma reformulação curricular. Quem está lá é o Gerson da Fazenda assim, assim, assado, e como ele já está mexendo com essa questão de reformulação, talvez seja uma boa indicação. Isso tudo eu soube depois. Daí teve toda a questão curricular, uma formação bacana na ECA, graduação, mestrado, depois fui lá para a Unicamp fazendo especialização. Moral da história, a Undime acabou me escolhendo para compor esta equipe de especialistas. Foi aí que a gente foi parar no MEC em uma equipe de 11 pessoas, entre pessoas da Undime, indicadas pelos representantes, e pessoas da academia.

Simone: E vocês tinham um... De quanto em quanto tempo vocês se encontravam?

Entrevistado 2: Quinze em quinze dias.

Simone: Lá em Brasília mesmo?

Entrevistado 2: A gente se encontrou em Brasília, Rio Grande do Sul e Minas Gerais que era a sede lá da fundação que eu falei para você que estava cuidando.

Simone: E isso foi por quanto tempo?

Entrevistado 2: Foi do meio do primeiro semestre de 2015 até acho que outubro de 2016. Um ano ou um ano e meio mais ou menos. Acho que um pouco menos que um ano e meio. E como era nosso processo de trabalho? É, num primeiro momento os 11 – Eram 12 pessoas mas depois uma saiu – a gente se reuniu e falou assim: “o que é importante na tua área”, da área de teatro que era meu caso, e aí a gente fez um rascunho assim, com gente ali, elencando que na época eram objetivos de aprendizado, aprendizagem. Então a gente fez um primeiro rascunho, a gente tinha que fazer uma equalização vertical e horizontal de aprendizagem, era um processo em espiral em que muitas vezes aquele objetivo de aprendizado que aparecia no segundo ano, ele voltava lá no sexto ano, só que com algum nível de aprofundamento. Então, tinha esse aprofundamento vertical do conhecimento e um horizontal também de dentro de cada...

Simone: Era dividido por ano...?

Entrevistado 2: Num primeiro momento a gente de arte achou melhor dividir por ciclo: Fundamental 1, Fundamental 2, e assim a gente fez. Por quê? Porque senão muitos objetivos de aprendizagem iam ficar repetitivos. Por causa desta questão de o conhecimento ser aprofundado. O que tem lá no terceiro, ele vai aparecer de alguma forma no quinto ano também, e se eu tiver que mencionar no terceiro e no quinto, é diferença de uma palavra assim sei lá: “conhecer elementos da linguagem teatral” no segundo ano, estou pensando aqui, não sei se necessariamente foi isso. No terceiro “experimentar conhecimentos...”, então a gente coloca, junta tudo em um único objetivo: conhecer, experimentar e criar a partir de conhecimentos teatrais, e cria um único objetivo de aprendizado que é válido para todo fundamental 1. Com isso a gente enxuga a quantidade de objetivos e fala: “professor, você precisa trabalhar isso aí neste primeiro ciclo, de forma que o conhecimento vá sendo aprofundado.” Mas não determinava para o professor se é no primeiro, se é no segundo, se é no terceiro. Só falava “olha, você precisa. Você deve.” Só que a orientação do MEC foi “não, vocês precisam fatiar ano a ano” e a gente falou que vai ficar grande, vai ficar enorme porque é um conhecimento que vai se repetindo. Só que no final acabou sendo ano a ano mesmo, sabe? Que não era a nossa vontade inicial, assim. E aí a gente fazia um comparativo, a gente tinha um telão lá, que a gente comparava até que ponto um objetivo de teatro, de alguma forma, ele voltava nos outros ciclos e ele também se relacionava com a dança ou com as artes visuais, e se essa relação estava mais ou menos no mesmo ano. Para não falar: “Estou falando de ponto e linha no terceiro ano, e no teatro estou falando de

texturas e caracterizações usando...”, enfim, estou tentando ligar aqui, só que lá no nono ano ficava uma discrepância imensa. Então a gente tentava colocar os conhecimentos análogos mais ou menos no mesmo período para que as linguagens se conversassem. Mas o fato é que acabou sendo ano a ano e não por ciclo como a gente queria.

Simone: Como você vê a sua participação na construção do documento?

Entrevistado 2: Olha, foi uma participação, do meu ponto de vista, bastante importante, assim, principalmente nas questões ligadas ao ensino teatro, por ser a minha área. Também eu levei pra dentro do grupo de especialistas – eu e mais algumas pessoas que vinham por indicação da Undime e tal, das secretarias de Educação – o conhecimento que era técnico, mas ao mesmo tempo que era de sala de aula. Então isso foi uma riqueza, a gente pegava pessoas como a professora Andrea Penteado, professor Marcos Vilella, professor Gilberto Ikle, que são da academia, conversando com a gente que de certa forma tem um pé na academia, na época eu tinha só o mestrado, estou no doutorado agora aqui, e que também tinham conhecimento de estar em sala de aula a pouquíssimo tempo. Tinham saído para fazer a coordenação da rede a um ano e meio. Então essa relação e esse diálogo entre academia e a gente que trabalhava nas redes foi um negócio bem bacana. Só que com um detalhe: nessa primeira e nessa segunda versão da base, a gente não podia colocar duas coisas. Primeira delas eram indicações metodológicas. A segunda era embasamento conceitual. Baseado em quem vocês estão fazendo isso? A gente sabia, então por exemplo, quando a gente desdobrou a pedagogia triangular da Ana Mae.

Simone: Era isso que eu ia perguntar, das 5 dimensões do conhecimento. Das 6, desculpa. De onde veio isso?

Entrevistado 2: Desdobramento da pedagogia triangular.

Simone: Não, isso está claro. Mas como que vocês ordenaram isso para chegar nelas?

Entrevistado 2: Nesse pensamento, de novo, de aprofundar um pouco mais aquilo que já vinha sendo trazido, então a gente pegou a dimensão da reflexão. Pegar por aí, eu não sei nem se é esse exatamente o nome, tá me fugindo agora, que a Ana Mae usava. Daí a gente pensou assim “Está dentro da reflexão a gente pode pensar...”, o pensamento era assim: “Isso dá para ser desdobrado? Tem alguma peculiaridade que só uma palavra talvez não dê conta, fique muito genérico?”. Então, reflexão, a gente pensou assim: “Pô, a reflexão pode ser dividida em dois momentos: A reflexão que o sujeito faz consigo mesmo, e um outro momento em que ele reflete, ele organiza esta reflexão e ele emite um parecer seja escrito ou seja verbal, que aí vira crítica. Opa, então a gente tem a reflexão e tem a crítica”. Um outro desdobramento que é a ideia do fazer. Fazer é dar materialidade pra materiais enfim... Mas também tem uma dimensão que é estésica. Que é aquele conhecimento em que o sujeito, o aluno, o estudante, o indivíduo adquire, por estar em contato. Porque os seus sentidos de alguma forma entraram em contato com aquela manifestação artística. Por participar, por vivenciar. Opa, temos uma outra dimensão aí que a pedagogia triangular contém, mas não explicita. Então a ideia de estesia, que é isso então sei lá, quando eu estou estudando um instrumento musical. Tem toda a parte teórica, tem toda a parte conceitual, mas tem a parte também que é chegar diretamente nos sentidos, que é o lado estésico da coisa. Então esses desdobramentos vieram deste pensamento ampliador.

Simone: E como que foi recebido isso?

Entrevistado 2: Foi recebido num primeiro momento, principalmente o desdobramento da crítica e da reflexão, as pessoas falaram assim: “Ah, não tem muita necessidade”, porque também pensavam com essa coisa que só colocar a reflexão dava conta. A partir do momento em que a gente começou a explicar para as pessoas essa diferenciação em

refletir e emitir uma crítica, aí começou “Pô, você tem razão”. A questão da estesia não teve muita discussão porque é isso. É uma dimensão do ensino de Arte que não estava contemplado explicitamente. Que esse atingir, chegar, sensibilizar, ser redundante, sensibilizar pelos sentidos. Isso não teve muita discussão, assim. Foi bem aceito, sabe? É, deixa eu ver se teve mais algum que chegou polêmica. Eu acho que não. “

Simone: Os processos criativos foram vocês que colocaram? No texto já estava como uma abordagem ou um...

Entrevistado 2: Olha, a gente já tinha sinalizado. A ideia de processos criativos estava contida na ideia de integração das áreas.

Simone: Não estava contida como agora, ela aparece quase como: tem que acontecer assim.

Entrevistado 2: É uma espécie de indicação metodológica. Não. Lembra que eu falei que a gente fazia uma equiparação entre as linguagens? Então a gente colocava o quadro lá no nosso painel e fazia: “Ah, em teatro está distribuído assim. Em artes visuais está assim. Opa, aqui em teatro a gente colocou que a importância dos processos criativos em diálogo com outras linguagens artísticas. Ah em artes visuais está aqui em cima, então vamos descer e deixar mais ou menos do mesmo...”. Na verdade este foi um segundo momento, este pensamento de descer e deixar mais ou menos alinhado. Porque o primeiro momento foi aquilo que eu te falei, deixa no pacote do ciclo. Então aparecia em artes visuais, em dança, em música, por pacote de ciclo. Aí depois pediram para a gente colocar por ano e a gente falou: “Vai ficar redundante, vai ficar repetitivo, mas tá bom”. Mas já aparecia, e aparecia deste jeito de “olha, é necessário integrar”, só que a gente não queria falar. Não é que a gente não queria falar, a gente queria deixar claro que precisava de um especialista em teatro trabalhando coisas, conhecimentos, especificidades do teatro, especialistas de artes visuais trabalhando questões de artes visuais e que no escopo do trabalho deles estava previsto nos dois lugares que precisava dialogar, integrar. Mas não criar uma unidade.

Simone: Sim, mas o especialista de sua linguagem dando foco na sua linguagem, mas também trazendo as outras linguagens, ou...?

Entrevistado 2: Sim, sim. Nessas duas vertentes. O de teatro...

Simone: Mas já foi pensada numa estrutura assim: “A gente vai ter, pensando na integração de professores de diferentes linguagens, ou numa relação do professor da linguagem se relacionando com as outras linguagens?”

Entrevistado 2: Do professor da linguagem se relacionando com as outras linguagens de duas formas: Ele, consigo mesmo trazendo elementos das outras linguagens, e ele se relacionando com outro professor especialista. Porque essa é a diferença: Eu sou do teatro, mas eu posso utilizar nas minhas práticas, elementos das artes visuais. Eu posso e uso. E você que é lá das artes visuais, usar elementos do teatro. Cada um no seu canto. E a outra perspectiva também é assim: você das artes visuais dialogando comigo do teatro, e a gente fazendo a integração.

Simone: É, esses debates assim para mim, são sempre bem curiosos. Porque eu sou professora também. Eu sou de Santos também.

Entrevistado 2: Que lugar de Santos?

Simone: Na verdade é assim: eu nasci em Santos, mas fui criada São Vicente, e eu fui funcionária da Prefeitura de Santos e de São Vicente. É só atravessar a divisa. Minha mãe mora lá até hoje, meu irmão...

Entrevistado 2: Nossa, como é que você veio parar na EMIA?

Simone: É, então. Foi bem isso. Eu era professora da Prefeitura de Santos e de São Vicente, e aí eu quis mudar, e aí eu prestei concurso do Estado, passei e na hora de escolher, eu escolhi a minha sede ali na Vila Clara que é divisa ali com Diadema. Aí eu vim para São Paulo, e no que eu vim para São Paulo, eu comecei a trabalhar mais com arte, também dando aula na escola, e entrei no Piá que é um projeto que você conhece...

Entrevistado 2: A minha companheira é arte-educadora do Piá.

Simone: Aí, do Piá eu fui depois para a EMIA. Então foi um processo assim, desencadeou uma coisa na outra.

Entrevistado 2: Eu conheço bastante gente do Piá. Até o ano passado eu estava trabalhando na Secretaria de Cultura.

Entrevistado 2: É, então. Oh, eu achei aqui os trechos. Aqui eu falo um pouco, é lógico que a gente não vai ler, trechos como.... Aqui é o trecho original em que está traçado: sua subjetividade, seus sentimentos, ideias, imaginações, invenções, foram cortados. Ênfase na qualidade processual das práticas artísticas.

Simone: Também foi cortado. Mas não aparece em um outro momento? Ou não?

Entrevistado 2: Foi cortado. Não, se aparecer, aparece de uma forma muito mais enfraquecida. Aí no lugar, oh, essa é a redação inicial e essa é a redação – deixa eu ver se melhora – e essa é a redação final. Então no lugar de questões de subjetividade, de sentimento, de coisas estéticas, entram verbos ligados a ideia de produção. Então verbos como produzir, construir, são mudanças dessas naturezas. Então aqui oh: “Favorecendo esse tratamento de mundo, propor ensino e aprendizagem de artes” foi cortado. Oh, “Implicando no universo das relações sociais” que de alguma forma tangencia essa ideia de diferença, foi cortado também. Então percebe? É o que eu chamo de corte sutil, mas devastador.

Simone: E o que você vê de mais grave de mudança da segunda para a terceira, assim?

Entrevistado 2: Tudo. Tudo porque assim. Pensa assim: o campo como o da arte que vem se consolidando desde quando era educação artística, desenho técnico, sei lá, a escola nova. Ai enfim, vai mudando, vai mudando. Aí começa os dispositivos legais falando: “Olha, cada vez mais a arte é um campo do saber, não é só uma disciplina”, até a gente chegar nas PCN que dá uma indicação mais clara, e aí agora na base que a gente fala “agora é o momento de a gente realmente consolidar, né”. É o documento que vai virar - que virou o mais novo documento da educação brasileira – que arte é um campo de conhecimento com as suas especificidades, tal como matemática. E aí os cortes que vem, atingem pontos centrais do que a gente pode chamar de ensino de Artes. Que é: uma, sabe? Entortar a régua de novo para a polivalência. Enfraquecer a ênfase no ensino, ou na aprendizagem, enfim, nas diferenças, que é o que dá um enriquecimento cultural. É, a ideia mais uma vez que daqui a pouco eu vou te mostrar, que de alguma forma aponta para a arte como o apoio para as demais. Então assim, é mexer em algo que a ideia era reconsolidar de vez e que enfraquece a tendência de novo para o que a gente tem de novo. Que a gente sabe que o que a gente tem nas redes é esse né? “Ah, tem festa de São João”, “Então vai lá fazer a decoração”. Esquece essa ideia de trabalhar diferenças. Então, assim, para mim foi um

impacto muito... E assim, o Brasil de maneira geral perde a oportunidade – eu sei que tem muita gente que não está nem aí para isso – mas perde a oportunidade de fazer com que um campo tão importante como arte, se consolide nas escolas de uma forma mais interessante.

Simone: E você acha que a Base traz esse lugar, assim, de conseguir este tipo de consolidação?

Entrevistado 2: Ao contrário, ao contrário. O que eu entendo é que essa Base como está, ela não é. Ela não favorece a consolidação do ensino de Arte nas escolas. Ao contrário. Ela direciona para o enfraquecimento do ensino de Arte.

Simone: Não, a pergunta era relacionada à segunda versão. Você acha que ela poderia abrir para este outro caminho de mudanças?

Entrevistado 2: Olha, era o que a equipe de 11 especialistas acreditava que a gente estava fazendo. Eu acho que a gente não estava apenas criando objetivos de aprendizagem. A gente não estava só colocando naqueles objetivos o que era as especificidades do teatro, da dança. A gente estava pensando de uma forma de além de fazermos isso, a gente pudesse contribuir para poder consolidar o campo de ensino de Artes na educação brasileira nessa perspectiva que eu estou dizendo. É um campo forte, é um campo poderoso e tal como as demais. Lógico que a gente sabe que existe uma hegemonia de campo. Língua Portuguesa e Matemática são hegemônicos, eles ofuscam os demais. Entretanto, era aquilo o que eu disse: quando a gente começou a conversar, um dos pontos comuns era “que oportunidade linda que nós temos”, para que de alguma forma a gente pudesse sinalizar neste documento aquilo o que os arte-educadores brasileiros vem discutindo, e tentando e batendo há muito tempo.

Simone: Então, você identifica isso como – na verdade isso é uma dúvida que até é minha. Você acha que é importante ter um documento como este, ter uma base?

Entrevistado 2: Essa é uma pergunta que todo mundo faz para a gente. Eu acho que é importante ter uma base, mas não uma base nos moldes que nós temos. E aí eu vou explicar o que é que eu chamo de molde que nós temos: Primeiro uma discussão muito rasa do que é que a gente pode considerar conhecimento bacana para a gente disponibilizar para o Brasil todo. São muito superficiais, do ponto de vista de: “Qual é o conhecimento que você, Simone, que a gente vai disponibilizar para você? O cara da Amazonas”, essa é a primeira coisa. A segunda coisa é que é uma base que, quer queira ou quer não, está completamente amarrada com sistemas de avaliação externa. Então por mais que você coloque lá inúmeros objetivos ou competências, no final das contas as escolas vão acabar utilizando – apenas escolhendo – apenas aquelas competências, aqueles conhecimentos, aqueles objetivos de aprendizagem, seja lá o que for, que estão nas avaliações externas. Por quê? Porque tem que se priorizar o ensino disso para que o cara vá bem na avaliação externa, indo bem na avaliação externa o IDEB da escola sobe, e vai garantir verba para aquele Município. Então assim, atrelar uma base de conhecimento a avaliações externas nesta perspectiva quantitativa de resultados, é muito perigoso. Porque primeiro, estrangula a possibilidade da parte diversificada. Segundo, quer queira ou quer não, há uma forte possibilidade de que essas avaliações acabem se tornando o balizador do que você vai escolher. Vamos pensar assim: Eu sou um gestor educacional, um secretário de educação de uma cidade X. Aí eu tenho um leque de opções que estão na base, pra montar o currículo da minha cidade. Mas aí como eu tenho os meus técnicos atuando, os meus técnicos já perceberam que o que é cobrado nas avaliações externas, que é o que vai garantir que o meu Município tá bem na fita, é X, Y Z, porque todo Município faz isso. A gente quando vai prestar, sei lá, vestibular, a gente pega provas do passado para ver o quê... E o cara não é bobo, ele vai falar: “olha, a gente tem sete opções aqui, mas eu sei

que cai aquela, aquela, aquela. Então a gente vai escolher como prioritárias pro nosso currículo local, essas aqui. Então, voltando, uma base atrelada a avaliação externa, com um possível ou forte viés ideológico capitalista em que predomina essas instituições de capital que hoje são representadas pelas editoras e pelas fundações, é perigoso. Porque no fundo, dá a impressão – para não falar que é – que é todo um conjunto sistêmico para formar uma mão de obra semiqualeificada, para atender mercados nacionais, que essa outra perspectiva – eu vou mudar um pouco agora - de competências em que você parte em que, do interesse do sujeito. Como é que a gente pode pensar em formar um cidadão – se é que se pensa – que você parte essencialmente de duas coisas: do interesse do sujeito, ou seja, você vai interessar aquilo você conhece, muitas vezes, e de cunho utilitarista, ou seja, eu vou te ensinar o que vai fazer com que você entre no mercado de trabalho e sobreviva. Se o cara tá em determinado lugar do país, a gente sabe que a seleção curricular cultural, ela é feita a partir dos elementos que tem naquele contexto, daquele território. Eu não vou conseguir garantir aquele conhecimento emancipador, tal como falava o Paulo Freire, ou um conhecimento poderoso como dizia o Michael Yang. Aquele conhecimento que faz o sujeito falar “ok, estou partindo do meu local, do que eu sei, entretanto a instituição que serve pra fazer a mediação entre meu processo de crescimento e se tornar cidadão que é escola, tá me fornecendo outros elementos metodológicos de conhecimento, que eu possa dar um salto além daquilo que talvez eu... Então a base nesses moldes, ela pra mim, ela tá fazendo isso, assim. Pra mim e pra muitas outras pessoas no meu grupo de pesquisa aqui na USP.

Simone: Mas você vê esse modo na mudança do governo de Dilma para Temer, ou você identifica isso desde o começo?

Entrevistado 2: Desde o começo tinha, só que antes a gente tinha alguns elementos mais progressistas que ainda pensava um pouco “olha, vamos fornecer um conhecimento, é, bacana pra todo mundo, que possa fazer com que o cara que tá lá na *perifa* realmente tenha condições de sonhar em ser médico”. Com essa mudança parece que, assim, tendeu a vara pro outro lado, assim. A gente ensina uma coisa aí, fala para o cara ainda: coloca a culpa no cara, se ele não conseguir aprender, porque eu estou partindo do ensino que é do local dele, do interesse dele, é... E que vai fazer para o cara conseguir se encaixar no mercado de trabalho. Mas que mercado é esse, né? É o mercado para onde o cara consegue olhar. Se você dá um ensino que é precarizado ou que está atrelado a alguns indicadores externos, assim, eu duvido muito que o cara vá conseguir sair, fazer algum deslocamento social, sabe? Ter uma ascensão. Não vai.

Simone: Isso é o que eu já vejo um pouco, né, assim, ao menos quando eu tava na rede estadual tinha bastante essa pressão dos exames, das provas, né. Isso era bem forte assim. Tinha um momento que você tinha que parar tudo para preparar pras provas, né. Porque a gente ganhava um bônus, que era, né. E o salário dos professores também era atrelado a isso, né. E o sonho era que conseguisse ganhar aquele bônus. Eu vivi isso bastante, bem intensamente, no período em que eu fui professora.

Entrevistado 2: Tem uma outra coisa: hoje, a base o que é? Teoricamente é um conjunto dos conhecimentos que os alunos precisam saber. Conhecimento. O que se discute hoje com a implementação da Base? Porque agora não se fala mais em Base. Assim “ah, que que tem na base?”, eles falam assim, “não, temos que plantar, que implementar a base” é isso que se fala. Mas não se discute o conhecimento, tanto o que ficou na base, tanto aquilo que poderia vir na tal da parte diversificada, que deveria ter. O conhecimento, essa coisa que se emancipa, isso não é discutido. O que está sendo discutido hoje, é um método. É como fazer, é como implementar. Aí se olha de novo para as editoras. E aí o livro didático é muito forte nisso: ajudar a implementar, e fazer uma.... Então as editoras vêm com livros que falam: “olha, já está tudo definido. Então vocês só precisam fazer. Professores, redes. E tá aqui óh, como você vai fazer...”. Tem rede, tem editora que te dá até acesso a um link, se você adotar o livro dos caras, que lá tem provas prontas. Você faz a prova, coloca lá a prova

pronta de novo no sistema, e o sistema já calcula a nota do menino, atividades de apoio. Ou seja, dentro desta lógica de não se discutir o conhecimento em si, e muito menos a parte metodológica, porque vem tudo dado, e os professores, porque tem que trabalhar em um milhão de lugares, eles querem assim “meu, como é que eu faço pra fazer? ”, atividade pronta praticamente. Não pensa muito na metodologia. Ah, então o que que vai sobrar para o professor? Se ele não pensa o conhecimento que ele está trabalhando. Se ele não vai precisar mais pensar a metodologia que ele está querendo executar. Ele vai ser um mero executor. Ele vai ser um mero executor. E dentro desta lógica de ser um mero executor, vai se, cada vez mais, enfraquecendo este papel de ser um professor, vai enfraquecendo, enfraquecendo.

Simone: De repente, é, agora nessa conversa, até pensei que na verdade essa base não traz isso, na verdade, ela só afirma o que já vem acontecendo, porque essa realidade já é posta: dos livros, da quantidade de aulas que o professor precisa dar para se manter, os exames, tudo isso já está aí.

Entrevistado 2: O conjunto da obra, Base, todos os mecanismos que o MEC oferece, essa parceria forte com as fundações e com as editoras. E tem mais, assim, que eu esqueci de falar: uma guinada muito forte, e é dinheiro isso, Simone. De livros impressos para suporte digital. Então tem uma disputa interna dos bastidores, muito grande, assim. As editoras que ainda são calcadas nos livros e aquelas que já estão com o pé no suporte digital. Então não é à toa que a gente ouve por aí propagandas do MEC falando “olha, agora a gente vai ter uma base de aulas a distância, a gente vai ter uma base de material digital.

Simone: E será que, como você vê agora – porque agora mudou. É um outro governo – você acha que é positivo ter essa Base dentro desse novo governo Bolsonaro?

Entrevistado 2: É assim: essa Base nesses modos que a gente está conversando aqui, é...

Simone: Não, estou falando agora, não da Base de Arte. Estou falando de uma forma geral.

Entrevistado 2: Então, eu já estava falando do geral, assim. Essa base nesses moldes que eu falei pra você, assim: atrelado a avaliações externas e tal, tudo mais, eu não vejo muita coisa positiva. Porque assim, para ser positivo, de novo, a base é só um propositor, né, uma coisa que estimula. Mas estimular o que? Estimular pensar – de novo, vou ser repetitivo – de estimular, qual conhecimento que a gente está fornecendo para este aluno hoje? Se é um conhecimento bacana, se daqui a cinco anos aquilo vai ser revisto ou não vai, estímulo da reflexão sobre o conhecimento não existe, também não existe... imposto pro professor, metodologia e ainda se pinta professor – eu estou falando agora do atual governo, que é mais ou menos uma continuidade do meu ponto de vista do que tá acontecendo, do governo antigo – que pinta pro professor cada vez mais de que ele é um coitado, e que ele não precisa nem ter a didática dele porque o livro já está dando tudo. E com um fator que eu acho que talvez responda sua pergunta sobre o atual governo. Num primeiro momento houve um enfraquecimento do respeito as diversidades. Talvez, pelo o que a gente está percebendo no contexto brasileiro, além do enfraquecimento, agora vai ter uma neutralização – espero que não – mas na base da força. Da força legal do Estado. O Estado usando a força para neutralizar as diferenças. E aí sim, pensando agora, é pior do que o pior. Isso já acontece há muitos anos, e aí eu vou falar de um lugar muito, um lugar de fala que é muito específico, com a juventude negra, assim. Não é esse governo agora que tem feito isso, só que assim, esse genocídio da juventude negra e da população negra de maneira geral, vai se acentuar – de todas as minorias para falar a verdade. Quando a gente fala de minoria, a gente fala de diferença. Então, se a gente pensar que a base enfraqueceu a ideia de diferenças, e por outro lado, o discurso do governo, é um discurso de praticamente intolerância das diferenças, a gente tem uma combinação muito explosiva, aí, assim né. É uma combinação muito explosiva, em que no final das contas, é... Não

colabora. Então não colabora do ponto de vista educacional, pra que esse jovem, seja ele negro ou não, consiga transitar pelos espaços sociais, ou pelas camadas, vamos dizer assim. Do ponto de vista da escolaridade, ele não vai conseguir. A gente brinca que por exemplo, a USP é um lugar muito emblemático, porque na porta de entrada de uma das maiores universidades do país, senão a maior, a gente tem os dois principais mecanismos de bloqueios: De um lado a violência, a força estatal, que é a polícia, academia de polícia logo na entrada, e do outro lado o prédio da Fuvest. Então assim, simbolicamente tá ali. A USP, ela é muito isso, né. Essa população menos favorecida economicamente, culturalmente falando, educacionalmente falando, sobra a entrada do fundo da Universidade como nós vemos aqui atrás, infelizmente. E aí é isso. E aí aliado a essas coisas, a gente percebe por exemplo uma – agora vou desdobrar? Estou saindo da Base um pouquinho – a gente percebe uma forte tendência de privatização do ensino. Do ensino superior, então, os cursos são pagos. E aí aquele que não é pago, que tem alguns mecanismos de financiamento. A verba pública, ao invés de ser investida na universidade pública, é transferida para o financiamento estudantil seu, meu ou de um amigo nosso, para cursos geralmente de desprestígio na sociedade (pedagogia, contabilidade, administração), e essa verba que é pública, que poderia ser investida numa universidade como esta, acaba indo para o capital privado. Então, mais uma vez, essa dança dos recursos públicos, que são de alguma forma direcionados, canalizados para o capital privado. Seja ele via editoras, seja ele nos mecanismos de financiamento. Sem contar, essa ideia de pegar escolas públicas e dar gestão para Rossi, instituições privadas, que a gente sabe que estão vindo aí, então...

Simone: obrigada. Vamos encerrar por hoje, pode ser?

Entrevistado 2: É isso. Espero que tenha contribuído, aí

Simone: muito obrigada!

Entrevista 3

Entrevistado 3: Colaborador/redator do componente Arte da 3ª versão

Simone: De que modo você participou da terceira versão da BNCC Arte? Como que foi este trabalho para você?

Entrevistado 3: Eu fiquei pensando em como responder a essa pergunta, porque na verdade essa pergunta é complicada, porque nem eu sei muito bem. Foi um convite de uma pessoa com quem eu já havia trabalhado, que veio pelo outro colaborador, que é especialista de música. E no momento que a gente foi colaborar para essa versão, tinha muito pouco tempo e muito trabalho para fazer. Então a gente, eu trabalhei com um grupo de colegas. A gente trabalhou junto tentando se ajudar para dar conta desse trabalho. A gente sabia da importância, mas de alguma forma também foi tão rápido que a gente não pôde tomar assim, consciência do tamanho que era aquela responsabilidade

Simone: E onde você percebe neste documento que isto está presente, assim, da sua participação, da participação desse grupo? Você consegue identificar, é... Quais são os pontos ali que isso ocorre?

Entrevistado 3: Eu tenho que tomar cuidado, porque eu acho que estou falando isso, mais em relação ao Ensino Médio do que ao Fundamental.”

Simone: Não, a gente está falando do Ensino Fundamental, a pesquisa é no Fundamental.

Entrevistado 3: Isso também estava presente de alguma forma. É... Agora, de alguma forma e... e... Porque se a gente for pegar os PCN, a gente vê que os PCN eles são muito mais especificados, tem muito mais coisa, assim. E eu acho, e eu acho que hoje, de olhando a base do Ensino Fundamental, ela poderia ser complementada, sabe? Ela é muito pequena, ela é muito... As coisas que existem de dança, as habilidades e competências – to lembrando como é que é o quadro lá.”

Simone: O quadro tem Unidade temática, Objetos de conhecimento.

Entrevistado 3: Os objetos de conhecimento e as habilidades de dança, por exemplo, são muito poucos, assim, muito pouco explicados, destrinchados. Por mais que seja um documento básico, é complicado que ele seja tão, tão sucinto, já que também nele não pode existir bibliografia. Para as pessoas de dança, é fácil perceber que o teórico lá, não tá muito presente ali. Mas eu não posso garantir que só as pessoas de dança vão trabalhar dança no Ensino Fundamental. Então, eu acho que os objetos de conhecimento e as habilidades – agora eu estou falando especificamente de dança, mas eu acho que isso aconteceu em todas as linguagens – Eu acho que poderiam ser mais especificados, mais claros, e são muito poucos. Por mais que seja um ensino básico, seria possível existir ali mais coisa ali, mais pistas. Mais pistas para os professores, para os currículos, pros alunos. Porque queira ou não, ali dá fazer tudo. Qualquer coisa pode caber ali. Pode ser, você pode até explicar: “Ah, aquilo é tal.” Mas é, porque é muito amplo e muito vago. Então eu acho que... E mesmo nós quatro, se a gente tivesse mais tempo e mais consciência, a gente poderia ter tentado parar mesmo e entender mesmo quais seriam as similaridades entre as linguagens, as diferenças. Existia uma questão que você colocou inclusive, não sei se você colocou ou já estava sobre materialidades, por exemplo, como um objeto de conhecimento, eu acho.

Simone: Eu acho que não estava. Eu não me lembro.”

Entrevistado 3: Eu também não tenho certeza.

Simone: A gente precisava revisitar estes documentos. O que eu me recordo é que a tabela foi construída e apresentada para gente. Quer dizer, eles tinham uma estrutura de tabela,

onde eu acho que não apareciam os objetos de conhecimento, ou apareciam muitos objetos de conhecimento e eles tentaram reduzir.

Entrevistado 3: Acho que sim.

Simone: Tinha algum processo assim.

Entrevistado 3: Eu acho que a gente poderia ter feito juntos. Se a gente pudesse mesmo, tivesse tempo mesmo para fazer estrutura para fazer este trabalho, a gente poderia ter pensado nisso muito melhor. É claro que veio já um material muito pensado por muitos especialistas, muita gente conversou antes, passou por uma leitura posterior, que a gente sinceramente não sabe muito bem quem foi, da versão dois para a versão três. Então, a gente poderia – se tivesse mais estrutura e tempo – ter se debruçado mais na versão dois para fazer o trabalho e, na versão três que nos foi dada, foi pedido para olhar só a versão três. Então, é isso, assim, a gente fez o que a gente pôde, naquele tempo e naquele espaço, e com aquele material que nos foi dado. Se a gente tivesse mais tempo, a gente poderia ter olhado com mais cuidado. É isso.

Simone: E há algo nesta experiência que lhe marcou, alguma coisa quando você pensa e lembra do que foi este processo? De uma relação mais pessoal mesmo, assim, do que ficou pra você disso enquanto pessoa, enquanto professora.

Entrevistado 3: Mudou muito a minha visão. Quando eu estava na faculdade, eu estudava os documentos oficiais como uma coisa chata, que eu não queria... Que eu tinha que ter, tinha que ler, e eu tinha que saber e tentar conhecer, mas na verdade eu não levava muito em consideração. Eu não conseguia pensar que muitas das pessoas, e que era uma política pública muito importante pra arte do país, pra dança. Eu não pensava em contribuir com aquilo, nem pensava que aquilo ia contribuir com a minha vida. E eu acho que era um erro. Agora, então mudou muito minha consciência, meu jeito de ver assim, essa ideia. Mesmo coisas que eu discordo e que estão nos documentos e tudo o mais, assim, hoje em dia eu vejo quanto esse pensamento desenvolvido foi importante pro lugar que a gente chegou em relação ao pensamento de arte e educação no Brasil. E que isso pode chegar nas crianças, mesmo, de verdade. É muito difícil, um caminho muito longo, mas justamente porque a gente não dá muita bola, vai ficar mais difícil mais longe ainda. Se a gente de fato desse a devida importância que isso tem – a gente eu digo, eu estudante de dança da licenciatura e todas aquelas pessoas ali – talvez a gente pudesse caminhar mais e chegar na ponta mesmo, que é nas crianças, e antes delas os professores, a gestão e antes os currículos. Mas me parece que a gente que é artista – eu tô me colocando, eu tô falando de mim, mas que eu acho que eu sou a representação de algumas pessoas, assim – de que a gente não dá muita bola para aquilo, como se aquilo fosse, não tivesse importância menor. E não é, isso como política pública pode fazer muita coisa pelas crianças, assim, pelo país mesmo, e hoje em dia eu vejo isso e acho que aquele tipo de comportamento, meio ego centrado, meio privilegiado, totalmente privilegiado de um lugar de uma pessoa que teve privilégios, não contribui em nada e hoje eu vejo o quanto isso é importante. Se todas as pessoas realmente se engajassem, se na EMIA a gente olhasse para isso, sei lá, para esse pensamento que foi construído. A gente fala da abordagem triangular, eu falo muito da abordagem triangular em diálogo com... E penso que a gente pode em alguns pontos mudar e ver de uma outra maneira, mas a gente só pode ver de uma outra maneira porque ela existiu. Porque existiu uma pessoa que construiu aquilo, algumas pessoas na verdade, que construíram aquilo e pensaram muito para fazer. Eu acho que é uma pena que eu não dava nenhuma importância, não considerava.

Simone: Eu também vejo bastante. Agora olhando mais para a questão do próprio documento. Em que pontos, quais partes do texto da BNCC do Ensino Fundamental, você consegue identificar, ou você lembra que ali houve a sua participação? De repente alguma coisa que você sugeriu, que você identifica: “Ah isso foi transformado a partir de uma

sugestão minha ou deste grupo de especialistas”, teve algo que você achou que precisava mudar, você lembra de alguma dessas coisas?

Entrevistado 3: Eu realmente não me lembro de muitas coisas, mas teve algo de que eu me lembro bem, que eu acho que foi uma sugestão minha, mesmo. Que me chamava atenção nos documentos anteriores e neste, porque de tanto a gente querer tentar negar essa ideia da arte, como produto que vai ser apresentado nas festas, a gente tinha tanto a dizer: “ah tinha muito mais do que isso”, nos outros documentos oficiais e neste, estava escrito algo como “o processo é mais importante do que o produto”. E eu lembro que eu sempre pensei nisso, e é uma coisa que me chamou muito a atenção, quando eu li, lembro que eu trouxe essa sugestão e que, na verdade, ela foi aceita pelo grupo todo porque eu sabia que eu estava num lugar em que todas as pessoas pensavam assim, de também não diminuir o produto; e, sim, entender que ele é parte do processo que não é mais importante, mas também não é menos importante, porque nenhuma parte do processo é menos importante. Então, é um ponto que eu acho... Parece muito pequeno, mas eu acho que muda muito, muda completamente a maneira de ver. E a relação entre processo e produto, de tentar não criar essa dicotomia, de entender que apresentações podem acontecer, compartilhamentos podem acontecer e eles são importantes, sim, não são menos importantes. Eles são igualmente importantes a todo o processo, inclusive eles são processo. Porque a gente não vê nada como término ou conclusão, a gente vê como parte do processo, então isso é uma coisa que eu lembro que, é um ponto que eu me lembro. Existiram outros, mas eu não vou me lembrar agora.

Simone: Essa é uma das questões que não estão aqui, sobre a qual vou refletir também, na própria análise do documento. Ela não aponta quais são os referenciais teóricos, mas você consegue identificar alguns? Quais são os seus? De que modo, por exemplo, isso que você falou agora, você consegue identificar que isso vem de algum lugar, de algum tipo de pensamento? Qual o diálogo?

Entrevistado 3: Olha, eu tenho certeza de que existem muitas outras pessoas que dizem o mesmo que eu estou dizendo de outras formas, mas eu vou citar uma pessoa que é uma estudiosa, que é minha referência, que é a Marina Marcondes Machado. Ela fala disso a partir de uma leitura da fenomenologia do Merleau-Ponty. Digo isso a partir do ponto de vista dela.

Simone: Sim.

Entrevistado 3: E sobre a questão da dança, aí sim dá para perceber que a maior referência pra compor os objetos de aprendizagem é o Laban, o Rudolf Laban.

Simone: O que você acha que falta nesse documento, assim? É... Não está posto ali, o que deveria estar, enfim, como poderia ser melhor, como você olha para este documento como professora, não agora como alguém que colaborou com ele, como uma leitura crítica.

Entrevistado 3: Acho que ele poderia ser mais profundo, mais destrinchado, mas eu acho até que o texto de apresentação, no meu ponto de vista, ele até conversa com algo que eu acredito em arte, mas não se aprofunda, não explica para as pessoas que não pensam daquela forma. São poucos os objetos de conhecimentos e habilidades, são muito poucos. Eu acho que, assim, o texto precisaria ser maior, embora traga conceitos: “arte, processo, o produto é parte do processo”, o que é isso? Quando o professor recebe, pode-se questionar: “o que é processo em arte?”, a gente está falando ali para quem? A gente sabe que é difícil explicar inclusive. Então, fazer uma dança, fazer um vídeo arte, a gente precisava ter mais subsídios para entender o que é isso, a complexidade que é fazer uma dança, fazer um vídeo arte. Participar de um processo criativo para fazer uma dança. Por isso precisava ser mais profundo, destrinchar os conceitos. Porque também não tem referência bibliográfica, as pessoas não são orientadas a se aprofundar nos conceitos. Eu nem sei se tem que ter ou

não tem as referências, eu entendia quando diziam que não tinha; então, ele precisa ser mais bem explicado.

Simone: Obrigada pela entrevista. Há algo mais que você gostaria de relatar ou pontuar ou falar em relação a essa experiência que você viveu, a própria, ao próprio documento, enfim, alguma questão?

Entrevistado 3: Não, eu só tenho, eu não sei o que falar mais sobre isso. Eu não sei muito bem mais o que dizer, se tiver mais alguma pergunta, você pode ir perguntando.”

Simone: Vou fazer a transcrição da entrevista e, se precisar de outros encontros, a gente faz.

Entrevistado 3: Eu que agradeço.

Simone: Muito obrigada.