

AS ARTES VISUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

100/100
2ª versão revista
Sal

GUILHERME PANHO

Ministério da Educação
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

consed
Conselho Nacional de Secretários de Educação

80
UN
União Nacional

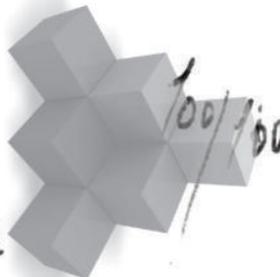
Desp
70
EDUCAÇÃO É A BASE

CURRICULAR

COMUM

NACIONAL

BASE



BASE
BASE



60
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EDUCAÇÃO É A BASE

A mudança foi feita de 14 Abril 1986 por Mestre Luciane Luiz Dalila e Luiz Espertile Gilberto Agata Junior Gabilierne Maria Reguinda para com claustra

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

GUILHERME PANHO

AS ARTES VISUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

RECIFE

2019

GUILHERME PANHO

**AS ARTES VISUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Artes Visuais.

Área de concentração: Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Emilia Sardelich.

RECIFE

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

P191a Panho, Guilherme
As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional
Comum Curricular / Guilherme Panho. – Recife, 2019.
152f.: il.

Orientadora: Maria Emilia Sardelich.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação
em Artes Visuais, 2019.

Inclui referências.

1. Política Educacional. 2. Política Curricular. 3. Ensino das Artes
Visuais. 4. Base Nacional Comum Curricular. I. Sardelich, Maria Emilia
(Orientadora). II. Título.

700 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2019-267)

GUILHERME PANHO

**AS ARTES VISUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Artes Visuais.

Aprovada em: 27/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Emilia Sardelich (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Maria Betânia e Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Ruschel Nunes (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Deus, **pela sabedoria.**

Ágata Maria Panho, **pelas orações e vibrações positivas. Mesmo distante chegaram até aqui.**

Prof^ª. Ms. Ana Maria Pereira de Oliveira, **por plantar a semente do Ensino da Arte em mim.**

Soraia Beatriz Soccol, **pela cumplicidade, paciência e entendimento.**

Prof^ª. Dr^ª. Maria Emilia Sardelich, **por ser inspiração e mostrar caminhos e direções para esta pesquisa.**

Prof^ª. Dr^ª. Ana Luiza Ruschel Nunes, **pelas lutas a favor da Arte na educação pública deste país e partilha de saberes.**

Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia e Silva **pelo olhar atento, problematizador e sensível com a pesquisa.**

Marcio Nunes da Silva **pelas horas de desenho.**

Aos colegas e amigos, **pelas diferentes formas de afeto.**

Sejamos democráticos e peçamos às nossas plateias que nos contem seus desejos, que nos mostrem alternativas. Vamos esperar que um dia por favor, num futuro não muito distante – sejamos capazes de convencer ou forçar nossos governantes, nossos líderes, a fazer o mesmo: perguntar a suas plateias – nós, o povo! – o que devem fazer para tornar este mundo um lugar para se viver e ser feliz – sim, isto é possível! – em vez de apenas um grande mercado onde vendemos nossos bens e nossas almas. Vamos desejar. Vamos trabalhar para isso! (BOAL, 2012, p. 266).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a proposta das Artes Visuais para o Ensino Fundamental que se delineou ao longo da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os anos de 2015 e 2017, desde a versão preliminar até a homologada. Para alcançar este objetivo geral tem por objetivos específicos: contextualizar a produção do documento BNCC; contrastar as versões do documento; identificar as continuidades e discontinuidades presentes entre as versões que revelem projetos educacionais em disputa, tanto pelo controle de objetivos como percursos formativos para as Artes Visuais. A análise de conteúdo foi utilizada como procedimento de pesquisa para descrever e interpretar conteúdos postos na questão problema que orientou a construção deste estudo. Autores como Alves (2010), Apple (2011), Ball (2014), Dondis (2007), Mainardes (2018) e Saviani (2008), dentre outros fundamentaram a interpretação da política curricular que se expressa na BNCC. O estudo identificou que ao longo do processo de elaboração do documento, diferentes forças sociais disputaram espaço para garantir seus projetos educacionais. A elaboração da versão preliminar e segunda versão se orientaram pelos princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sinalizando a necessidade de entendimentos que assegurassem a diversidade na construção da educação pública. Após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 a elaboração do documento foi deslocada para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não havia sido debatida com a sociedade brasileira. Em relação às Artes Visuais, a proposta em torno de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, da versão preliminar e segunda versão, foi tolhida, na terceira versão e homologada, pela pedagogia das competências, ausente do debate das versões anteriores. Na versão preliminar e segunda versão, as Artes Visuais vinculam-se à formação de sujeitos como protagonistas da experiência estética e artística, para às quais se requer a garantia de espaços físicos para a efetivação da prática, bem como de profissionais habilitados em cada linguagem. Na terceira versão e homologada às Artes Visuais propiciam, por meio do contexto histórico e social, a comunicação, exploração e transformação dos recursos e materiais por meio da expressão visual. O estudo conclui assinalando a falta de perspectiva da terceira versão e versão homologada

em torno do fenômeno visual e do olhar como elemento de interlocução entre os processos de criação e recepção.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Política Curricular. Ensino das Artes Visuais. Base Nacional Comum Curricular.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene por objetivo analizar el plan de estudio para las Artes Visuales que se diseñó en la Base Nacional Curricular Común (BNCC), entre 2015 y 2017, desde la versión preliminar hasta la aprobada. Para lograr este objetivo general, tiene por objetivos específicos: Contextualizar la producción del documento BNCC; Contrastar las versiones del documento; Identificar las continuidades y discontinuidades presentes entre las versiones que revelan proyectos educativos en disputa, tanto para el control de objetivos como para los trayectos de formación en Artes Visuales. Utilizó el análisis de contenido como procedimiento de investigación para describir e interpretar el contenido planteado en el problema que dirigió la construcción del estudio. Autores como Alves (2010), Apple (2011), Ball (2014), Dondis (2007), Mainardes (2018) y Saviani (2008), entre otros, corroboran la interpretación de la política curricular manifiesta en el documento. El estudio identificó que a lo largo del proceso de elaboración del documento, diferentes fuerzas sociales competían para garantizar sus proyectos educativos. La preparación de la versión preliminar y la segunda versión, se guiaron por los principios expresos en las Diretrizes Curriculares Nacionais, señalando la necesidad de alianzas que asegurarían la diversidad en la educación pública. Con el golpe jurídico-mediático- parlamentario de 2016, la redacción del documento se trasladó a otras instancias, con la participación de grupos y actores cuya legitimidad para deliberar sobre el proceso no se había debatido con la sociedad brasileña. Con respecto a las Artes Visuales, el plan de estudio organizado a partir de los derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo, desde la versión preliminar y la segunda versión, fue bloqueado en la tercera versión y la aprobada, por la pedagogía de las competencias, ausente del debate de versiones anteriores. En la versión preliminar y la segunda versión, las Artes Visuales están vinculadas a la formación de sujetos como protagonistas de la experiencia estética y artística, lo que requiere la garantía de espacios físicos para la práctica, así como profesionales calificados en los lenguajes artísticos. En la tercera versión y en la aprobada, el plan de estudios propone para las Artes Visuales la comunicación, la exploración y transformación de recursos y materiales. El estudio concluye señalando la falta de perspectiva de la

tercera versión y la versión aprobada en torno del fenómeno visual y la mirada como elemento de diálogo entre los procesos de creación y recepción.

PALABRAS CLAVE: Política educativa. Política curricular. Enseñanza de artes visuales. Base de Currículo Nacional Común.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Meu percurso	19
Figura 2 –	Conselheiras e autor	57
Figura 3 –	Funil externo, Paolo Ridolfi, 2017	59
Figura 4 –	Recorte da versão preliminar	72
Figura 5 –	Recorte da segunda versão	74
Figura 6 –	Recorte da terceira versão	75
Figura 7–	Recorte da versão homologada	77
Figura 8 –	Análise das versões da BNCC	79
Figura 9 –	Dimensões de/do conhecimento apresentados pelas quatro versões da BNCC	92
Figura 10 –	Nuvem de palavras dos objetivos gerais da EB e EF da versão preliminar	97
Figura 11 –	Nuvem de palavras das consequências específicas de linguagens para EF anos iniciais e finais da segunda versão	101
Figura 12 –	Nuvem de palavras das competências específicas de linguagens para EF da terceira versão	112
Figura 13 –	Nuvem de palavras das competências específicas de linguagens para EF da versão homologada	114
Figura 14 –	Gráfico dos objetivos de aprendizagem e habilidades das artes visuais para o EF/AI	131
Figura 15 –	Gráfico dos objetivos de aprendizagem e habilidades das artes visuais a para o EF/AF	134
Figura 16 –	Funil interno, Paolo Ridolfi, 2017	144

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABIEE	Associação Brasileira de Instituições de Ensino Evangélicas
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas
ACSI	Associação Internacional de Escolas Cristãs
AECEP	Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios
ANAJURE	Associação Nacional de Juristas Evangélicos
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANEB	Associação Nacional de Escolas Batistas
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
BCN	Base Comum Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CD	Culturas Digitais
CE	Comissão de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
CEC	Comissão de Educação e de Cultura
CIA	Culturas Indígenas e Africanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DHC	Direitos Humanos e Cidadania
EA	Educação Ambiental
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil

EM	Ensino Médio
ES	Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento Humano da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEFAC	Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural
UCLA	Universidade da Califórnia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	POLÍTICA-EDUCACIONAL E POLÍTICA CURRICULAR	30
2.1	CONCEITOS INICIAIS	30
2.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	32
2.3	POLÍTICAS CURRICULARES	36
2.4	POLÍTICAS HEGEMÔNICAS E NÃO HEGEMÔNICAS	40
3	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC	47
3.1	O PERCURSO DA ARTE NO CURRÍCULO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	47
3.2	VARIAÇÕES EM TORNO DE UMA BASE	51
3.3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	59
3.4	POSICIONAMENTOS DA FAEB E ARTE EDUCADORES EM RELAÇÃO À BNCC	63
4	ANÁLISE DAS VERSÕES DA BNCC	72
4.1	AS ESTRUTURAS DOS DOCUMENTOS	72
4.2	ARTE COMO LINGUAGEM.....	79
4.2.1	Dimensões de/do conhecimento	84
4.3	OBJETIVOS	93
4.3.1	Objetivos gerais da área de Linguagens na EB	94
4.3.2	Objetivos gerais da área de Linguagens no EF	96
4.3.3	Objetivos gerais do componente curricular Arte na EB	103
4.4	COMPETÊNCIAS	105
4.4.1	Competências específicas de Linguagens para o EF	110
4.4.2	Competências específicas de Arte para o EF	115
4.5	ARTES VISUAIS	117
4.5.1	Artes Visuais/objetivos de aprendizagem EF anos iniciais	120
4.5.2	Artes Visuais/objetivos de aprendizagem EF anos finais	125
4.5.3	Artes Visuais/habilidades EF anos iniciais	128
4.5.4	Artes Visuais/habilidades EF anos finais	131
5	RETOQUES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO



E.M.E.F. Professor Itacyr Fontana, Machadinho/RS
Fonte: imagem do autor



1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, o Ensino da Arte¹ é componente curricular obrigatório da Educação Básica do Brasil, regulamentada pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com a LDBEN em decurso, em 1997 foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “elaborados de modo a servir de referencial respeitando a concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira” (BRASIL, 1997, p. 4). Vale salientar que:

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. **A área de Arte** está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades (BRASIL, 1997, p.19, grifo do autor).

Para esse referencial curricular:

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas **diversas modalidades da área de Arte** (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (BRASIL, 1997, p. 39, grifo do autor).

Em 2013 o Ministério da Educação (MEC) editou o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que tem por objetivo

[...] sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDBEN e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2013, p. 7).

As DCN contemplaram todas as etapas da Educação Básica (EB) e suas modalidades, incluíram parcelas da população que, historicamente, estiveram

¹ Ao longo do trabalho utilizo a expressão Ensino da Arte para referir-me ao componente curricular da Educação Básica, de acordo com a Lei 9.394/96, Art. 26. § 2º O **ensino da arte**, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, grifo do autor)

excluídas do sistema escolar, como as DCN para a Educação Escolar Indígena na EB, Resolução CNE/CEB nº 5/2012, e as DCN para a Educação Escolar Quilombola na EB, Resolução CNE/CEB nº 8/2012. O Plano Nacional de Educação (PNE), para a década de 2014-2024, foi aprovado após três anos de constantes adiamentos em sua publicação. Com metas estabelecidas, e especificamente com a inclusão da estratégia 7.1², o PNE acelerou a produção de um documento que indicasse os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, s.p.).

Múltiplas forças sociais uniram-se para a elaboração do documento que indicasse os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano da EB que foi sendo nomeado como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ALVES, 2014). As múltiplas forças sociais reunidas em torno da BNCC situavam-se em diversas posições políticas e educacionais.

[...] produzido sob os auspícios do MEC foi, no entanto, escrito no interior de uma Universidade Pública, a UFMG, coordenado por um núcleo de estudos dedicado, há muitos anos, a atividades de pesquisa e formação de recursos humanos para a educação (MACEDO, 2015, p. 899).

A versão preliminar do documento foi elaborada por um comitê assessor e uma equipe de especialistas, formada por professores universitários que atuavam em cursos de licenciatura, professores da escola de EB e técnicos das Secretarias de Educação, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A versão preliminar procurou indicar os componentes curriculares básicos a partir dos denominados “direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2012) que possibilitariam definir os objetivos de aprendizagem.

Após uma consulta pública da versão preliminar, em março de 2016, uma segunda versão foi elaborada a partir das contribuições enviadas por professores do País que puderam acessar a versão preliminar disponível pela Internet. Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (BRZEZINKI, 2018), que afastou a presidenta eleita Dilma Vana Rousseff de seu segundo mandato (2015-2018), o

² Incluída no PNE pela capacidade de articulação política do grupo de “reformadores empresariais da educação” (ANTUNES, 2017), não sendo demanda dos movimentos populares nem dos sindicatos.

Ministério de Educação (MEC) passou a ser conduzido por uma coligação liberal-conservadora (FREITAS, 2017) e a discussão do documento ficou a cargo do Movimento pela Base Nacional Comum³, que restringiu a ação do comitê de assessores e especialistas das várias áreas do conhecimento envolvidos na elaboração desse documento.

A terceira versão do documento, publicado em abril de 2017, diferentemente da versão anterior, é sucinta e afirma seu alinhamento com organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), (BRASIL, 2017a, p. 16).

Uma quarta versão do documento chegou a ser analisada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e divulgada em 27 de novembro de 2017, porém a mesma foi considerada embargada. Em menos de trinta dias, em 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 homologou o documento final, uma vez mais recortado e que oferece um conjunto de descritores codificados com as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e, supostamente, passíveis de serem testadas. Desse modo, o documento denominado BNCC impõe uma matriz de referência para regular todas as etapas da EB pela avaliação em larga escala.

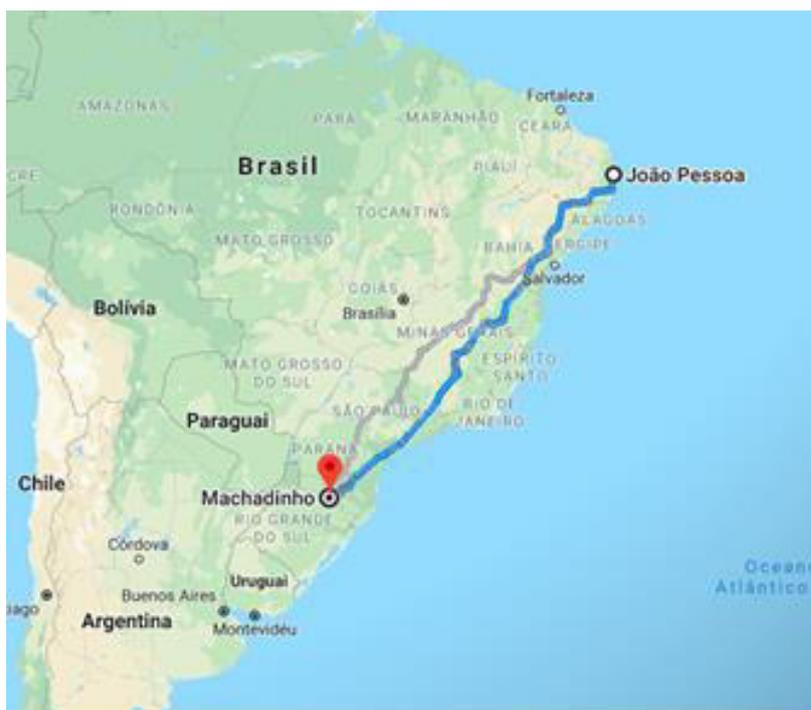
As avaliações em larga escala estão vinculadas aos índices estabelecidos pelos *rankings* educacionais, que são determinados pelos países alinhados à OCDE que indicam uma sistemática de controle sobre o sistema educacional. A exemplo, o PISA objetiva gerar medidas sobre a relação entre conhecimentos e habilidades de estudantes da EB, a partir de 15 anos, a fim de viabilizar análises sobre os desempenhos dos alunos dos países membros da OCDE, acrescido de 35 países e economias parceiras. O Brasil é o único país sul-americano que participa do PISA desde sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 1998, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). “Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas.

³ De acordo com a informação disponível no website desse movimento, o mesmo se apresenta como: “O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

Esse pequeno percurso pela elaboração do documento permite supor que ao longo da elaboração da BNCC foram propostos diferentes objetivos de aprendizagem para as Artes Visuais e, conseqüentemente, percursos para essa aprendizagem. E quais seriam essas propostas? Formigado por esses questionamentos, cheguei ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco.

As oportunidades trouxeram-me para longe, distante de todos que amo. Retornei à minha vida acadêmica, após várias tentativas em ingressar em um curso de Pós-graduação. Nesse percurso para obter o título de Mestre, meu clichê tem sido “A base me trouxe até aqui!”.

Figura 1 - Meu percurso



Fonte: <https://www.google.com/maps>

A primeira vez que escutei expressão BNCC na minha vida, foi ao assistir uma propaganda institucional do Governo Federal em 2017. Até então não sabia do que se tratava, mas o discurso me instigou a pesquisar. Sem acesso ainda às versões dos documentos achava que a BNCC poderia sanar as deficiências e resolver os problemas da educação brasileira. Passados dois anos depois de assistir a propaganda institucional percebo a minha ingenuidade. Hoje, ao refletir sobre esse

meu percurso, penso que a BNCC entrou por acaso em minha vida, pois a expressão “base” sempre ecoou em meus ouvidos.

Filho de pai construtor e de mãe artista floral a pronuncia dessa palavra era constante. A imagem que utilizo como arte da capa desta dissertação foi desenhada por meu pai e mostra a planta baixa da nossa primeira residência, um espaço com quatro cômodos sobre os quais estão estampadas as imagens das capas das versões da BNCC. São diferentes bases que buscam se assentar em uma relação consciente.

Além dos encontros corriqueiros em família, nas rodas de chimarrão, entre uma prosa e outra, manifestavam: “a família é a base de tudo”, “a educação é a base de tudo” é como se fosse uma espécie de movimento sanguíneo, que vem perpassando desde a minha infância e hoje se manifesta nesta escrita.

Nas divisões dos capítulos, utilizo a imagem dos espaços físicos que fizeram parte da minha formação, desde Educação Infantil até a Pós-Graduação: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Itacyr Fontana, Machadinho/RS – Educação Infantil; Escola Estadual de Ensino Médio Castro Alves, Machadinho/RS – Ensino Fundamental e Médio; Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus Capinzal – Graduação e Especialização; e Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Recife – Pós-Graduação. São **minhas bases** educacionais e nelas estão projetadas cores e formas, as quais relaciono aos ciclos da minha vida.

A minha trajetória de formação sempre foi alicerçada por profissionais que despertaram em mim o desejo de ensinar, por esse motivo acredito que são pelas bases, pelas referências, que as vidas são transformadas. Aquele ponto inquieto, que partiu de Machadinho-RS, transformou-se em uma linha sinuosa que perpassa há 15 anos pelas instituições de ensino público ilustrando histórias. Sou reflexo de minhas bases, das mais imponentes e extraordinárias. Sou alicerce, sou coluna que auxilia, neste campo magnífico que é o de ensinar. Faço parte dessa grande base, a educação e nela projeto uma grande estrutura que preza pela humanidade. Enquanto profissional, a Arte permite que eu seja, um corpo desta sustentação, uma estrutura, para mim, talvez a mais bela com função desmedida.

Estou professor de Arte do Ensino Fundamental – anos finais da rede pública, no estado da Paraíba, e percebo a falta de identidade dos docentes e gestores com esse documento, pois apesar de uma participação inicial para as

discussões sobre a base a partir das consultas públicas, o documento não foi demanda do corpo docente nem gestor, que, afinal, apenas recebeu mais uma norma a ser cumprida. Ora estudando o documento durante o percurso de mestrado, gestores das redes de ensino em que atuo têm solicitado a minha presença como formador na construção das propostas curriculares locais. Nesse papel gosto muito de enfatizar a fala de Dave Peck, Diretor geral da *Curriculum Foundation* – Reino Unido, que em um seminário internacional realizado aqui no Brasil destaca:

O principal ator na construção do currículo é o professor. Mesmo antes da implementação é ele que precisa estar envolvido no processo de construção para despertar o sentimento de pertença. E reforça: na pior das hipóteses, o currículo deve ser uma encomenda que chegue endereçado nas escolas.⁴

A fala de Dave Peck, permite uma reflexão sobre o contexto no qual me sinto inserido, seja como docente ou formador da rede municipal de ensino. Nesses diferentes papéis percebo que, no ano de 2018, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, as secretarias municipais com as quais interajo têm se posicionado como reféns da BNCC. Por um lado, as exigências para a construção de propostas curriculares locais de acordo com a versão homologada da BNCC. Por outro lado, a chegada dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) alinhados com versões anteriores da BNCC. Esses desencontros rendem uma grande aflição na elaboração das propostas locais, pois os códigos alfanuméricos destacados na versão homologada não coincidem com os dos livros didáticos adquiridos.

Tanto em meu papel de formador da BNCC, quanto na audiência pública em que participei no período de elaboração da BNCC do Ensino Médio, pude perceber o descontentamento e a falta de identificação com esse documento. Se o professor é o principal ator na construção do currículo, a BNCC como normalização do sistema educacional brasileiro criou poucos vínculos com seu corpo docente durante o processo de construção, e como documento normativo, chega nas nossas escolas para ser implantada sem o aval dos profissionais da educação. Muitos “nós” foram desfeitos, outros tantos serão desatados e muitos desafios a serem alcançados.

⁴ Entrevista completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NW9itH3AgC0>

Uma base para o Ensino da Arte só se fortalece, se apodera e se legitima se for algo distinto, algo que não aconteceu com a BNCC. No processo de construção até a segunda versão muitas vozes foram ouvidas, “embora isso não signifique que todas tenham sido efetivamente incorporadas ao texto da política” (MICARELLO, 2016, p. 71). Essa escuta apontava para a construção de um documento democrático, participativo com várias contribuições e discussões além de estar alinhada as DCN, uma proposta aberta e flexível para a construção dos currículos. Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar (BRZEZINKI, 2018), “a gestão dos processos de consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da terceira versão da BNCC passou a ser realizada fora do MEC, pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini” (CÁSSIO, 2019, p. 24). A partir deste episódio o documento passa a apresentar nomenclaturas diferentes, como competências e habilidades, atreladas à um discurso de que a educação atingirá suas metas a partir da sua implementação.

Como ponto de partida desse estudo sobre a proposta das Artes Visuais que se delineou na elaboração do documento, realizei o estado da questão, um procedimento que permite ao pesquisador traçar um “panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante criterioso levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca” (SILVEIRA; NOBREGA-THERRIEN, 2011, p. 220).

De acordo com Charlot (2006), para que as pesquisas em educação no Brasil prosperem e ganhem visibilidade, necessitam de um ponto de partida para identificar que existe um trabalho a ser feito. O autor defende que é necessário estabelecer uma memória das pesquisas educacionais para os pesquisadores estarem cientes das discussões e questionamentos sobre temas que estão em voga, bem como quais os assuntos que estão atualmente em discussão nas pesquisas de mestrado e doutorado, e os resultados constituídos (CHARLOT, 2006).

Desse modo, realizei um levantamento bibliográfico na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). A base de dados da BDTD do IBICT oferece metadados das publicações relevantes para qualquer área do conhecimento, o que justifica a preferência por esse banco de dados, uma vez que a mesma oferece um catálogo nacional de teses e dissertações com textos na íntegra.

Os descritores utilizados para este levantamento bibliográfico foram: BNC, BNCC, Arte e Artes Visuais. A sigla BNC aparece na versão preliminar do

documento (BRASIL, 2015, p.29) e o artigo 26 da LDBEN, com redação dada pela Lei nº 12.796/13, menciona que a base nacional comum deverá ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. E ainda, foram usados como descritores, Arte, denominação do componente curricular que abrange todas as linguagens artísticas, conforme a Lei nº 13.278/2016 e Artes Visuais, delimitação específica desta pesquisa. Além dos descritores defini o recorte temporal desde 2014, ano em que a BNCC foi acelerada devido à inclusão da meta 7.1 no PNE e começou a ser elaborada, até 2018. Os descritores foram buscados no título, resumo e palavras-chave das dissertações e teses.

Conforme Ferreira (2002), os títulos dos documentos normalmente divulgam a informação do conteúdo que caracterizam os trabalhos, enquanto os resumos têm a intenção de expressar no seu abarcamento as produções no campo acadêmico. A autora enfatiza que através dos resumos podemos averiguar que os mesmos “cumprem a finalidade que lhes está prevista em catálogos produzidos na esfera acadêmica: informam ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam” (FERREIRA, 2002, p. 268). Ferreira (2002) ressalta dois momentos diferenciados a partir da leitura de resumos dos trabalhos produzidos na academia: o primeiro momento é confortável para o pesquisador, pois as informações buscadas são de fácil acesso e disponíveis para análise, que se efetiva através do mapeamento da produção acadêmica, identificação dos dados bibliográficos, o período, locais e áreas da produção. No segundo momento, o desafio passa a ganhar novas dimensões e questionamentos em que o pesquisador se depara com inúmeras perguntas na construção da pesquisa, das práticas investigativas e do objeto de estudo, o que permite apanhar um panorama do campo estudado, através da construção de um inventário sobre a produção, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas de uma determinada área do conhecimento (FERREIRA, 2002). Além dos apontamentos destacados pela autora ser de extrema relevância para a elaboração do estado da questão, proporciona ao pesquisador uma aproximação maior com o tema no âmbito nacional.

O cruzamento dos descritores BNC e Arte, localizou 14 resultados, porém dentre esses somente um trabalho (SENA, 2016) utiliza a sigla BNC referindo-se ao documento, os demais situam-se em outras áreas do conhecimento com significados como Baixo Nível de Competitividade (BNC), entre outros. A dissertação de Sena

(2016) não analisa o documento, mas somente refere-se à elaboração da base como um instável cenário de mudanças no currículo das escolas de EB e tem por objetivo investigar como professores com formação superior em Música organizam o conteúdo da rede pública de do Distrito Federal. O autor utiliza a sigla BNCC em sua lista de abreviaturas e no momento de sua problematização refere-se à BNC (SENA, 2016, p. 17). Ao cruzar os descritores BNC e Artes Visuais, a base de dados indicou três resultados, sendo que dois utilizam a sigla com outros significados e um é o mesmo indicado no cruzamento anterior (SENA, 2016), que aponta as Artes Visuais como uma das linguagens do componente curricular Arte, porém não examina suas especificidades.

O descritor BNCC apresentou 40 resultados, sendo que somente 28 referem-se à discussão do documento em estudo, nos demais a sigla refere-se à outras áreas. Dos 28 que atendem aos critérios de busca, três focalizam o processo de elaboração da BNCC e um o processo de implementação dessa política. Os demais 24 trabalhos discutem os componentes curriculares, sendo quatro em Matemática, dois em Língua Portuguesa, dois em Línguas Estrangeiras, dois em Língua Brasileira de Sinais, dois em Educação Ambiental, dois em Ciências para o Ensino Fundamental (EF), dois em Tecnologias, Mídias Sociais e Digitais, um em História, um em Geografia, um em Educação do Campo, um em Educação das Relações Étnico Raciais, um em Formação de Professores e três em Arte. Os três trabalhos referentes ao componente curricular Arte são os de Sena (2016), já classificado nos descritores anteriores, Alves (2017) e Diniz (2017).

Foram encontrados 29 trabalhos no cruzamento BNCC e Arte, sendo que oito utilizam a sigla com outros sentidos. Dos 21 resultados adequados aos critérios de busca, todos já listados nos cruzamentos anteriores, inclusive os dois trabalhos referentes ao componente curricular Arte: Sena (2016) e Alves (2017). O cruzamento BNCC e Artes Visuais apresentou 13 resultados, todos já classificados nos cruzamentos anteriores e o único que efetivamente trata do componente curricular Arte é o de Sena (2016).

Os três trabalhos que se referem à Arte na BNCC apenas mencionam as Artes Visuais como linguagem do componente curricular, porém suas análises recaem sobre a Música (SENA, 2016), Artes Cênicas (ALVES, 2017) e a Dança no Ensino Médio (EM) (DINIZ, 2017). Até o momento do término deste levantamento,

que ocorreu em setembro de 2018, não foi encontrado na BDTD do IBICT nenhum trabalho que discutisse as Artes Visuais nas várias versões da BNCC.

Prossegui explorando periódicos das áreas de Artes e Educação com os mesmos descritores e critérios, localizando oito resultados: Barbosa (2016a, 2017a, 2017b), Carvalho (2016), Gabre (2016), Iavelbergue (2018), Romanelli (2016) e Peres (2017). A minha compreensão sobre o posicionamento desses autores que discutiram a elaboração do documento ao longo do processo está exposta no item 3.4. deste trabalho.

Assim sendo, até o término do levantamento bibliográfico descrito não havia encontrado nenhuma dissertação ou tese que discutisse especificamente as Artes Visuais nas várias versões da BNCC o que considerei relevante como objeto de estudo. Destaco ainda, que a decorrência dessa busca foi expressiva e significativa para elucidar as investigações que vem sendo desenvolvidas nas mais diversas áreas do conhecimento em torno da BNCC no âmbito nacional, o que permite descobrir analogias e diferenças da proposta escolhida.

Portanto, a questão problema que orientou a construção deste estudo foi: Quais as propostas para o Ensino das Artes Visuais, na etapa do Ensino Fundamental, nas quatro versões do documento e na versão homologada da BNCC? Com base neste questionamento defini como objetivo geral:

- Analisar a proposta da BNCC para o Ensino das Artes Visuais na etapa do ensino fundamental, nas quatro versões do documento e na versão homologada.

Para alcançar este objetivo geral delineei como objetivos específicos:

- Contextualizar a produção do documento da BNCC;
- Contrastar as versões do documento;
- Identificar as continuidades e discontinuidades presentes nas versões, que revelem projetos educacionais em disputa, tanto pelo controle de objetivos e percursos formativos para as Artes Visuais.

A escolha metodológica para efetivação desta pesquisa foi a análise de conteúdo. A relevância da análise de conteúdo em investigações sociais amplia-se muito nos dias de hoje, porque a metodologia que aqui se aplica, principalmente a maneira pela qual as informações e os testemunhos são tratados, viabiliza uma maior consistência geral dos resultados finais do estudo realizado fornecendo um pano de fundo para a pesquisa (FRANCO, 2012).

Em relação à metodologia quero iniciar esclarecendo o uso do verbo contrastar nos objetivos deste trabalho como uma intenção visual, baseado no conceito de contraste na linguagem visual indicado por Dondis (2007) em que, o contraste é uma justaposição que acentua as qualidades de cada um dos elementos, no caso, salientando as qualidades de cada uma das versões da BNCC. É pelo contraste que o observador é atraído e consegue perceber as formulações opostas, “ao gerar essa força de oposição, o contraste ao tempo que choca, desequilibra, chama a atenção” (DONDIS, 2007, p. 107-108).

Sabemos que o contraste acontece quando se põe em diferença. Dondis (2007) aponta algumas soluções visuais que podem ser percebidas através do contraste, como: instabilidade, assimetria, irregularidade, fragmentação, justaposição e variação. Considero que a partir dessas soluções pude perceber as continuidades e descontinuidades entre as versões, bem como os elementos dispares que existem em cada uma das versões do documento. Mesmo uma composição sendo aprimorada, é pelo contraste que as diferenças podem ser percebidas.

É um caminho que auxilia deixar as coisas nítidas, pois possibilita comparar o dessemelhante e perceber os significados opostos, ou seja, uma técnica eficaz para identificar os efeitos visuais e seus significados (DONDIS, 2007, p. 119).

Compreendo a análise de conteúdo realizada nas quatro versões e no documento homologado da BNCC como um procedimento de pesquisa que está apoiado em uma “concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2012, p. 10). Um procedimento metodológico de valia inequívoca para estudos, que se realizam no âmbito da educação, respeitando as limitações que aqui estão inerentes em todas as ocasiões e contextos.

O processo da análise de conteúdo se organizou em fases distintas. Na primeira fase, da pré-análise, busquei consolidar o desenvolvimento de uma sistematização gradual das ideias, através da leitura flutuante. A análise de conteúdo pode ser feita a partir de categorias *a priori* ou *a posteriori*. Não parti de categorias *a priori*, pois foi necessário realizar a leitura geral do material, na segunda fase do processo para constatar as diferentes expressões utilizadas nas quatro

versões e versão homologada da BNCC. A própria estrutura do documento diverge entre essas versões. Desse modo, procurei identificar, em cada uma das versões do documento, palavras, expressões que sinalizassem os objetivos da formação em Arte e como esta foi prevista em cada edição do documento.

Em um primeiro momento considerei o quantitativo referente às expressões como: objetivos de aprendizagem, que está expressa nas seções analisadas da versão preliminar quatro vezes, habilidades duas vezes, objetivos transversais uma vez. Na segunda versão, a expressão objetivos de aprendizagem está acompanhada da expressão e desenvolvimento mencionados 11 vezes, e eixos de formação 11 vezes. Neste ponto ressalto que essas expressões – objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, eixos de formação - aparecem somente na segunda versão. Já a palavra habilidades mostra-se três vezes e os objetivos transversais uma única vez. É notória uma mudança da nomenclatura no documento a partir da terceira versão, na qual as expressões destacadas foram: habilidades seis vezes e competências nove vezes. Conseqüentemente, a versão considerada embargada e a versão homologada apresentam as mesmas expressões habilidades e competências. Por fim, na terceira fase analiso as categorias: Arte como linguagem, Dimensões de/do conhecimento, Objetivos gerais da área de Linguagens na Educação Básica, Objetivos gerais da área de Linguagens no Ensino Fundamental, Objetivos gerais do componente curricular Arte na Educação Básica, Competências, Competências específicas de Linguagens e Artes para o Ensino Fundamental, Objetivos de aprendizagem para as Artes Visuais no Ensino Fundamental e Habilidades para as Artes Visuais no Ensino Fundamental.

Finalizo esta introdução indicando a organização da dissertação. O próximo capítulo situa o leitor nos conceitos básicos sobre a política educacional, a política curricular e como lanço o olhar sobre as mesmas. Na sequência, apresento o contexto de produção da BNCC, seguido da análise das quatro versões e versão homologada. Por fim, os retoques finais abertos com uma produção visual que se apropria e intervém na marca visual da BNCC homologada. A mesma aparece ressignificada como forma de representar a minha compreensão sobre o processo de elaboração da BNCC: aberto, diverso e em constante movimento representado pelas fitas. Em sua continuidade, apresenta-se fechando até se consolidar por cubos empilhados nas cores da bandeira nacional, induzindo os olhos do leitor à um documento supostamente legítimo da identidade brasileira.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA CURRICULAR



E.E.E.M. Castro Alves, Machadinho/RS
Fonte: imagem do autor



2 POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA CURRICULAR

Com o propósito de identificar as continuidades e descontinuidades presentes nas versões do documento, que revelem projetos educacionais em disputa, pelo controle de objetivos e percursos formativos para as Artes Visuais no Ensino Fundamental, busco compreender a noção de hegemonia, bem como a existência de projetos hegemônicos, e encontro em Gramsci (1982) o conceito de hegemonia que é mencionado por autores como Hall (1997) em relação ao governo da cultura.

2.1 CONCEITOS INICIAIS

Gramsci (1982) vislumbrava uma cultura política que trouxesse a possibilidade de emancipar o trabalhador das formas de exploração da sociedade capitalista. Para o autor, a consolidação do socialismo pode ocorrer por meio da ocupação das instituições da sociedade civil, entre elas, as escolas, que, ao ocupar o lugar da burguesia, os trabalhadores automaticamente conquistariam a hegemonia. A noção de hegemonia para Gramsci (1982) é a maneira como o poder é exercido através da cultura. Hegemonia é um longo processo histórico no campo do exercício do poder através da cultura (GRAMSCI, 1982). Ao compreender a sociedade civil como sociedades organizadas que não pertencem ao Estado, formado de opinião e de pensamento crítico, e a sociedade política pelos partidos políticos e pelo Estado, “os intelectuais são comissários do grupo que o governa, a fim de, executar atividades muitas vezes submissas da hegemonia social (espontânea da população) e da imposição governo” (GRAMSCI, 1982, p.11).

Para Gramsci (1982) a hegemonia acontece quando uma classe domina e subordina uma maioria, essa maioria ainda subordinada, não encontra força suficiente para transformar esta sociedade em que está sendo subjugada. Após conhecer o funcionamento e os mecanismos do Estado, os espaços existentes são transformados pela democracia através de movimentos sociais. No entendimento de Gramsci, a escola pode ser uma experiência unitária, ou seja, por integrar as pessoas em todas as dimensões da sua existência, através de um processo mediado pelo currículo, que deve ser plenamente unificado, sem hierarquização e direcionamento, destinado a todos os integrantes da sociedade (GRAMSCI, 1982).

A educação escolar é responsável pela conservação, sistematização e disseminação de todo o conteúdo articulado, como: a ciência, a arte, a filosofia, a política e a ética. Não existe uma hegemonia intelectual predominante, mas uma diversidade imprescindível a fim de assegurar a construção de políticas sociais equitativas distante de ideologias engessadas (GRAMSCI, 1982).

Através do sistema educacional do arcabouço legal, do processo parlamentar ou procedimentos administrativos que o Estado “governa” a cultura (HALL, 1997, p. 27). Essa força acontece por uma regulação que parece invisível com e por meio dos meios de comunicação. Segundo Hall (1997), o governo da cultura importa por duas razões. Primeira razão: porque a cultura é uma das áreas-chave de mudança e debate na sociedade contemporânea. Segunda razão: a cultura é modelada, controlada e regulada. A cultura nos governa, regula nossas condutas, ações sociais e práticas no âmbito da sociedade (HALL, 1997). Os meios de comunicação são uma ferramenta que auxiliam o governo da cultura e interferem na regulação das nossas condutas, ações sociais e práticas culturais, bem como a maneira como agimos.

Toda nossa conduta, e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e desta forma reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante quem regula a cultura. A regulação da cultura e regulação através da cultura são desta forma íntima e profundamente interligadas (HALL, 1997, p. 31).

Nesta perspectiva de pensamento,

Grandes empresários vêm adquirindo espaços de articulação de interesses, desejos e valores na definição de políticas em muitos países, procurando a regulação da cultura, pelo menos não é mais uma novidade impactante, o que por si só já seria um problema (RIBEIRO; AZEVEDO-LOPES, 2017, p. 660).

O controle pensado a partir de políticas públicas subentende um conjunto de regras ou normas regulatórias. O pensamento hegemônico não é algo estático, pronto e acabado, é um processo de luta pela cultura de um grupo sobre outros grupos. Para Gramsci (1982), é o processo de dominação pelos mais diversos veículos comunicacionais, enquanto a contra hegemonia é a luta contra uma

hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e corresponde a um projeto de classe distinto.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Toda a medida planejada e implementada por um governo no campo educacional pode ser chamada de política educacional. Essa política pode ser executada explicitamente com ampla participação da sociedade, como também, pode ser elaborada sem a intervenção e contribuição da mesma. As políticas públicas ganham legitimidade quando há uma expressiva participação da população considerada pela mesma. Integrante das políticas públicas, as políticas educacionais são respostas, “atos do Estado” (MAINARDES, 2018) para atender problemas e demandas educacionais da população. Em geral, esses atos do Estado, costumam ser fragmentados, pontuais e incompletos apesar de se constituírem em instrumentos de poder simbólico expressos em textos legais ou discursos oficiais. Esses atos do Estado também podem gerar “hierarquias, aumentar desigualdades, beneficiar alguns grupos e excluir outros” (MAINARDES, 2018, p. 188).

Mainardes (2018) propõe uma compreensão das políticas públicas de forma mais relacional e menos ingênua, a partir de questionamentos como: “Para que esta política? Para quem foi formulada? Com quais finalidades? Com base em quais fundamentos?” (MAINARDES, 2018, p. 188). Dentre as políticas educacionais, as políticas curriculares são tomadas de decisão sobre o desenvolvimento do currículo escolar que classificam, selecionam, organizam o que deve ser ensinado nas escolas.

A elaboração de uma política educacional não se dá desprovida de interesses. Na disputa do poder, diferentes grupos entram em confronto para defender os mais variados tipos de pautas, e a pressão em torno de determinadas demandas sociais tem forte influência para a entrada de políticas na agenda (CUNHA; DA SILVA, 2016, p. 1252).

Em uma dimensão global a política educacional está cada vez mais envolvida aos interesses empresariais, que incluem o que Ball (2014) denomina de novas formas de filantropia para expandir o crescimento do mercado educacional, tornando a educação uma oportunidade para lucro. As formas de privatização da

reforma neoliberal são tanto exógena (privatizadora) quanto endógena (reformista), por meio do empreendimento e do empreendedorismo, em que o setor público é substituído e reformado ao mesmo tempo, tornando essas práticas de privatização nos serviços públicos cada vez mais presentes e evidentes. No entanto,

[...] a Educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social (BALL, 2014, p. 37- 43).

Desde a década de 1990 as políticas educacionais vêm rendendo-se aos interesses do setor privado com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando os defensores do gerencialismo foram os grandes vencedores de certas conquistas.

A ideia de base contida na LDBEN/96 e que pode se extrair da CF/88 é pela definição de referências curriculares comprometida com a pluralidade, diversidade e não discriminação. Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidade é assumir uma contradição entre pluralismo de ideia e um projeto universalizante de conhecimento comprometidos com a homogeneização (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 60).

A expressão padronização, ou como Cury, Reis e Zanardi (2018) denominam de “prescrições fixistas”, insere-se no seio das políticas educacionais para educação como conteúdos, provas e aulas standardizadas a fim de, supostamente, alçar melhores índices da educação, sem questionar se os educandos estão apreendendo e/ou sistematizando conhecimento (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 9).

Em particular, os novos participantes no processo de políticas colonizam os espaços abertos pela crítica às organizações do Estado existentes. Em outras palavras o mercado de “conhecimentos sobre governar” está intimamente entrelaçado com a disseminação de novas narrativas políticas e com o descrédito das mais velhas no mercado de desenvolvimento de serviços públicos, isso indica uma nova “arquitetura de regulação baseada no entrelaçamento de relações entre locais diferentes dentro e além do Estado e apresenta muitas das características as quais Richards e Smith (2002, p.28-36) chamam de “estado pós-moderno” (BALL, 2014, p. 181-182).

Nesta nova proposta de filantropia percebe-se a relação com e por resultados, o que nem sempre pode ser uma experiência sustentável e bem-sucedida.

No entanto, é importante observar o aumento da variedade de “oportunidades de negócios”, incluindo novas formas de terceirização, contratação e parceria público-privada, que estão emergindo quanto mais o negócio da educação pública é despojado e “privatizado” ou “compartilhado” com os negócios (BALL, 2014, p. 156).

Envolvidos por

Um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores de incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas. Políticas de Estado, particularmente aquelas que empregam técnicas de gestão da escola e de gestão de desempenho, podem assim criar incentivos e pressões para fornecedores do setor público a fazer uso dos serviços do setor privado (BALL, 2014, p. 160).

Com o intuito de comercializar soluções para as políticas públicas e, especialmente, a política educacional, a privatização passa acontecer no setor público. “Em certo sentido, nós podemos ver isso como o trabalho ‘aparentemente mundano’ do neoliberalismo, que estende o papel do ‘privado’ e mercantiliza ainda mais o social e o domínio público” (BALL, 2014, p. 171).

Novos discursos são proferidos e novos valores e formas de organização são ocupados pelo setor privado. Em diferentes países os serviços educacionais são vendidos como soluções para o Estado, enquanto pesquisadores educacionais são esquecidos pelos Ministérios de Educação (BALL, 2014, p. 181).

O neoliberalismo atua de forma a moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes (BRANCO et al., 2018, p. 22).

Realinhadas ao neoliberalismo, as políticas educacionais, passam a ser categóricas em relação a privatização de serviços e a redução de direitos sociais de diversas ordens. Com o avanço do conservadorismo é necessário enfrentar as hegemonias autoritárias, incongruências e injustiças sociais que, em um período democrático foram reconhecidas como legítimas.

A proposta do neoliberalismo se traduz em dois tipos de conhecimento: “conhecimento governante” o que está sendo negociado e é representado por números, avaliações, comparações e *rankings*. Embora este não seja simplesmente um meio de descrever, o “conhecimento sobre”, é um conhecimento efetivo. O segundo tipo é o “conhecimento para” que se constitui através de práticas, métodos de organização e meios de reforma que se dá por atores do setor público, envolvendo mudanças culturais e de conduta (BALL, 2014, p. 172).

Mais especificamente, o neoliberalismo está produzindo, novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico (BALL, 2014, p. 230).

Com os conservadores, alinhados com as políticas neoliberais, em ascensão não apenas aqui no Brasil, mas em muitos países, testemunhamos um projeto que procura homogeneizar a adoção de livros didáticos e programas de formação de professores. Um conjunto padronizado de diretrizes, que responsabilizam as escolas pelo sucesso ou fracasso dos alunos, é naturalmente o que a própria expressão conservadorismo sugere conservar (APPLE, 2011, p. 75-79).

Ball (2014) destaca:

[...] precisamos entender, pesquisar e reagir ao neoliberalismo não como ideias abstratas, mas como um discurso, no sentido completo da palavra – um conjunto de práticas e subjetividades que são realizadas em formas “realmente existentes” e corriqueiras em diferentes locais e contextos (BALL, 2014, p. 74).

Instigado pelo poder econômico ao invés do sistema educacional, o conhecimento não deve ser subjugado como mercadoria. Imposto e definido pelas políticas educacionais vigentes, o currículo chega nos espaços escolares, desconsiderando o conhecimento dos educadores de modo em geral, contrariamente do que se propõe: elaborar para atender as demandas e necessidades reais, sociais e globais, pois é um instrumento de relevância para a organização escolar (ALMEIDA; BATISTA, 2016, p. 28).

2.3 POLÍTICAS CURRICULARES

Como parte de um processo histórico, a política curricular conta com diferentes protagonistas que contribuíram e continuam contribuindo na elaboração de propostas educacionais, bem como aqueles que produzem inquietações diante da consolidação dos currículos escolares quando integram o sistema educativo. As políticas curriculares são tomadas de decisão sobre o desenvolvimento do currículo escolar. Constituem o “conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 112).

A base da educação é o currículo, pois por ele se conduz a ideia de futuro para o ensino, e o chão da escola é o reflexo daquilo que nele está assegurado. É nele que identificamos quais os conteúdos atendem as demandas educacionais. Sabemos que muitas vezes esse processo de seleção do conhecimento é pautado por interesses externos que seleciona e sistematiza, deixando de contemplar a realidade que o mesmo será inserido.

Silva (2017) afirma que o currículo é resultado de uma determinada seleção feita a partir de interesses que buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2017, p. 15). O autor destaca que:

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo (SILVA, 2017, p. 102).

Conforme afirma o autor, o ato de selecionar é racial ao privilegiar um conhecimento ao outro, involuntariamente está limitando a educação a interesses particulares. Todo conhecimento é válido e essencial e deve ser considerado parte do currículo. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2017, p. 16).

A regulação pelo currículo acontece geralmente de forma direta, materializada através de matérias, e ao chegar no chão da escola atua de forma discriminatória. Domina as classes subordinadas à obediência, enquanto a classe dominante comanda e controla (SILVA, 2017, p. 31-32). Considerando o currículo a partir destes argumentos, verifica-se que

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. [...] As crianças e jovens das classes dominadas, em troca só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2017, p. 35).

Explícito na sua própria etimologia, o currículo já sinaliza disputa social e política. E ao entrar no território da escola, incorpora experiências sociais e se organiza à base de conflitos e resistência.

É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos e tempos determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (SILVA, 2017, p. 148).

Sabendo que a construção do currículo, envolve conflitos sociais, pensar nesta perspectiva é pensar num jogo de disputa. De um lado, o poder (dominante) de outro, a força (dominado), quem vence? Quem luta, e resiste sempre! Logo, “num cenário marcado por tantas ameaças e incertezas, é difícil fazer projeções” (MICARELLO, 2016, p. 74). Nesta perspectiva de pensamento, Apple (2011), aponta que:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).

As justificativas educacionais para materialização de um currículo único são fundamentadas, regidas e controladas pelas avaliações externas, o que acaba tornando a escola uma reprodutora de desigualdades. Apple (2011) considera que o currículo escolar, aliado a padrões nacionais e a um sistema de avaliação, pode ser considerado como um instrumento para prestação de contas, a fim de que os pais possam avaliar as escolas, além de classificar e categorizar os educandos (APPLE, 2011, p. 89). Nessa perspectiva, o principal papel do currículo nacional está em favorecer

[...] a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência (APPLE, 2011, p. 88).

Por outro lado, o próprio Apple (2011) afirma que “é simplesmente uma fantasia supor que sistemas de avaliação mais padronizados e diretrizes para currículos unificados sejam a solução” (APPLE, 2011, p. 95) para se alcançar uma educação de qualidade.

Somente instituindo um sistema de currículo e avaliação nacionais, seremos capazes de deter a fragmentação que virá em consequência da porção neoliberal do projeto direitista. Somente um sistema como esse protegeria precisamente a ideia de uma escola pública, protegeria associações de professores que, em um sistema privatizado e mercantizado, perderiam boa parte de seu poder, protegeria as crianças pobres e crianças de cor contra as vicissitudes do mercado (APPLE, 2011, p. 99).

Nesse sentido, pensar numa nação e nas suas múltiplas identidades, dificilmente iremos encontrar um currículo que assegure todas as demandas educacionais.

O currículo, desta forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. Tratamento igual de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas

de aula, bem como das relações de poder entre eles” (APPLE, 2011, p. 90).

As políticas curriculares apresentam-se como terreno de constante disputa, onde diferentes grupos buscam legitimar seus discursos por meio de articulações políticas em busca da hegemonia de determinados sentidos a serem fixados (CUNHA; DA SILVA, 2016, p. 1250). A proposta da construção de um currículo nacional costuma justificar-se por estar atrelada à redução de desigualdades, entretanto o que se percebe é que

[...] se caminha para definir um tipo de educação sustentada pela lógica cognitivista, individual; universaliza os conhecimentos necessários para “todos” com base no “direito à aprendizagem”; incide sobre a atuação docente, estabelecendo os conteúdos que devem ser priorizados e que serão avaliados nas provas nacionais e ranqueados com destaque; orienta a formação de professores com privilégio da dimensão prática sobre a teórica, ensinando as “boas práticas” dentro dos conteúdos definidos no currículo para a educação básica (CÓSSIO, 2014, p. 1587).

Ribeiro e Azevedo-Lopes (2017) afirmam que pensar o currículo, é pensar em participação, em futuro. Currículo, para as autoras é a própria luta pelo significado do que vem a ser currículo, envolvendo distintas tradições e acordos sobre o que vem a ser o objeto de investigação curricular (RIBEIRO; AZEVEDO-LOPES, 2017, p. 673).

Se a sociedade brasileira não apostar na democratização das relações dentro da escola, numa maior participação da comunidade, nomeadamente das famílias que enviam seus filhos e as pessoas que lá trabalham; se não ousar relações didáticas mais horizontais e menos assimétricas; se não valorizar os conhecimentos que as crianças, jovens e adultos possuem; se os professores e as professoras não se tornarem sujeitos do processo; se eles e elas forem bem remunerados; se as condições de trabalho e vida na escola não melhorarem; se o olhar que uma parcela da sociedade destina à escola pública não se modificar... todo esforço de construir uma base nacional irá por água abaixo (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 42).

Nessa perspectiva Apple (2011), corrobora:

Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão dadas as diferenças de recursos e classes social e segregação

racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (APPLE 2011, p. 89).

Ao considerar o currículo todos os aspectos que acontece nas escolas, desde as relações sociais até os conhecimentos não escolares, evidencia-se a ideia de que “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções” (OLIVEIRA, 2012, p. 4), o que auxilia para reflexão curricular que envolve os currículos pensados e praticados em cotidianos escolares diferentes.

Numa visão ampliada e crítica sobre o currículo, vale salientar que a escola enquanto mediadora deste processo de construção, deve afinar os laços com a comunidade onde está inserida com objetivo de tomar decisões coletivas de quais caminhos devem ser percorridos.

2.4 POLÍTICAS HEGEMÔNICAS E NÃO HEGEMÔNICAS

Como apresentado no tópico anterior, a leitura de Ball (2014) me levou a compreender que atualmente a política neoliberal propicia um modelo educacional alinhado aos interesses do mercado e não da inclusão social.

Cóssio (2014) adverte que qualquer projeto curricular remete a um projeto educacional no qual se encontram projetos de sociedade em disputa. O projeto de sociedade neoliberal globalizada tem tornado cada vez mais evidente o distanciamento entre ricos e pobres, bem como a submissão destes àqueles, interferindo nas decisões econômicas, políticas e sociais. Destaca as dificuldades para identificar os projetos societários em disputa, geralmente nomeados como conservadores e progressistas ou democráticos, pois conceitos como cidadania, igualdade, entre outros, são utilizados pelos conservadores com a finalidade de buscar o consenso em torno de suas visões de mundo.

As políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade,

embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (ALVES, 2010, p. 49).

Alves (2010) aponta que as políticas são produzidas por ambas as classes, pelos grupos hegemônicos, os conservadores que se posicionam pela homogeneização das políticas neoliberais, como também pelos não hegemônicos que estão empenhados com as comunidades que se rearticulam e resistem contra os discursos neoliberais. Indubitavelmente neste jogo de disputas de poder, o currículo escolar tem sido um instrumento que contribui para essa hegemonia.

Saviani (2008) não se refere às políticas, mas sim as teorias pedagógicas que, para o autor situam-se entre dois grandes polos: as hegemônicas, que procuram orientar a educação no sentido da conservação, da manutenção da ordem existente; as contra hegemônicas, aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As teorias hegemônicas correspondem aos interesses dominantes e tendem a hegemônizar o campo educativo. As contra hegemônicas correspondem aos interesses dominados. Numa sociedade de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. As pedagogias contra hegemônicas correspondem aos interesses do movimento trabalhador.

Saviani (2008) destaca que a partir da década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado “consenso de Washington”, promovem-se nos diversos países, políticas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo, que defendem a homogeneização do campo educativo em função dos interesses da burguesia.

Assim o currículo atua como instrumento de controle e regulação, pois preserva que o comportamento e o pensamento sejam desviados dos padrões estabelecidos. Além disso, como arena política, determina e estabelece o que deve ser discutido e desenvolvido na escola (ALMEIDA; BATISTA, 2016, p. 19-20).

Pensando nesta perspectiva, o currículo serve tanto aos grupos hegemônicos como não hegemônicos e também podem propiciar resistência, como,

por exemplo, a Escola Cidadã⁵. O propósito dos discursos dominantes geralmente é abafar a voz dos subalternos, ao contrário, o projeto Escola Cidadã nos mostra que não existe um único modelo que possa ser reproduzido em qualquer lugar, visto que uma reforma em educação deve levar em consideração o grupo envolvido. Ao aplicar um mesmo projeto em outros locais, faz-se necessário uma tradução, uma revisão do original, que faça sentido na nova realidade (GANDIN, 2008, p. 221).

Num país multicultural como o Brasil, as divergências são evidentes e visíveis quando se busca construir algo unitário. Para que um projeto de educação se efetive com sucesso, o mesmo deve responder as demandas da sociedade, “o fato de se construir um sistema nacional não implica a exclusão ou minimização da diversidade e das peculiaridades de cada região, mas sim em articulá-las de forma coerente” (BRANCO et al., 2018, p. 41-44), pois, “as escolas brasileiras não são iguais. Suas condições de funcionamento são extremamente diversificadas por regiões, por classes, por turnos, não sendo desprezível a presença de uma pluralidade étnica e cultural” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 47). Sendo assim, faz-se necessário que o processo democrático seja necessário ao longo das discussões para chegar em um denominador comum.

Assim podemos compreender a autoria no campo curricular, como produção autônoma, regional e criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, superando a cisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem currículo, essa “obra de arte” cotidianamente construída e renovada (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Os neoliberais veem essa prática educacional como uma crise ineficiente histórica nas escolas que pode ser resolvida com a implementação de um sistema educacional, aplicado pela lógica do mercado. Uma desarticulação historicamente associada aos movimentos contra hegemônicos que o discurso hegemônico, busca rearticulá-lo (GANDIN, 2008, p. 223).

A diferença no projeto da Escola Cidadã é que ele usa os espaços e as brechas criados pelas políticas e pelos credos neoliberais para lançar um projeto alternativo – um projeto que tem uma nova lógica radical. Assim, em vez de operar apenas nas brechas, a Escola Cidadã propõe um campo com diferentes prioridades e pressupostos e começa a fomentar uma verdadeira proposta educacional

⁵ Projeto implementado na cidade brasileira de Porto Alegre - RS

alternativa. Em vez de ser simplesmente tático, esse projeto constrói uma nova estratégia (GANDIN, 2008 p. 224).

Na perspectiva de brechas e táticas, Certeau (2014) vislumbra possibilidades na liberdade de práticas, astúcias como possibilidade de perceber a diferença, onde os outros só vem obediência e uniformização. Ao utilizar o conceito “artes de fazer”, compreende que “a ordem é exercida por uma arte” e são através das práticas culturais, das maneiras de fazer, que as mesmas poderão ser exercidas ou ludibriadas (CERTEAU, 2014, p. 18-19).

Ademais, um projeto dessa resistência, como o da Escola Cidadã permanece sendo um local de disputa, porém, mesmo com as articulações de grupos hegemônicos não conseguem atingir e bloquear esses espaços. A descentralização está expressa e prevista na política educacional brasileira, baseado neste fundamento a administração popular construiu uma metodologia que não precisava seguir nenhuma diretriz curricular federal, sendo estruturado em ciclo de formação (GANDIN, 2008).

Entre as políticas curriculares elaboradas no Brasil do século XXI, Cóssio (2014), destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constituem um documento íntegro que orientam a organização curricular e as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país, desempenhando o papel do Estado de articulador da política nacional e propiciando a autonomia dos entes da federação (CÓSSIO, 2014, p. 1581). A autora considera que as DCN se vinculam à um projeto de nação que pretende ampliar o acesso à educação de grupos historicamente excluídos do sistema escolar. Observa que as DCN são contrárias à uniformização de um saber único, universal que rejeita a diversidade de vivências, tempos e espaços, resultando de uma carência de conhecimentos, valores e moralidade. Ao proporcionar a esses grupos os saberes e competências necessários, em um futuro próximo estes estariam aptos a ingressarem no mercado de trabalho (CÓSSIO, 2014, p. 1579-1580). Cóssio (2014) destaca a proposta de inclusão que está expressa nas DCN e se posiciona contrária à qualquer documento que pretenda estabelecer a padronização curricular.

Por outro lado, a padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, mais do que promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades, pois se corre o

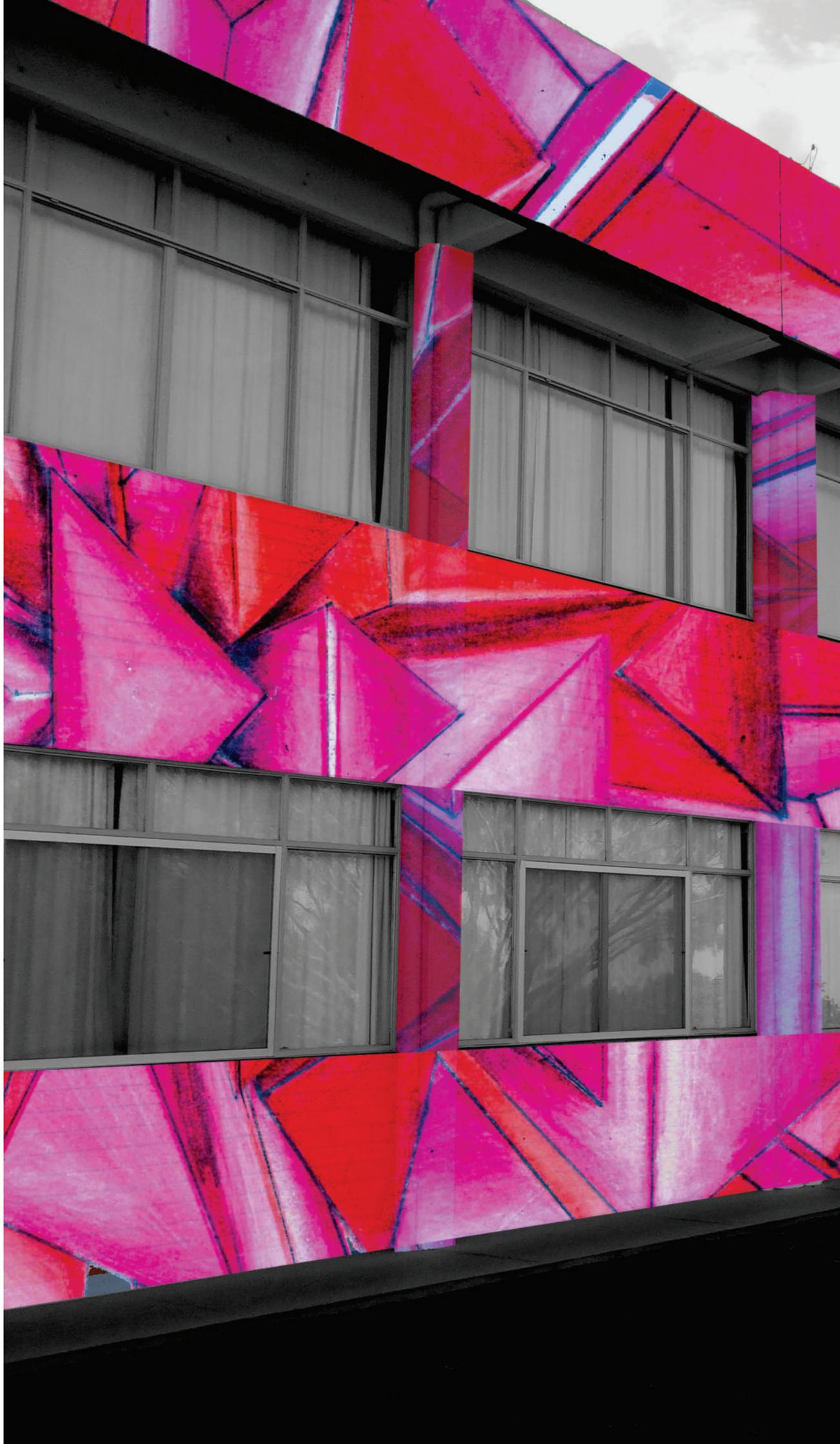
risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (CÓSSIO, 2014, p. 1581).

Para Cóssio (2014) o aprofundamento nas DCN, seria o ideal ao invés da produção de um novo currículo nacional. Para a autora, se os debates fossem ampliados em torno das DCN, as contribuições além de mais significativas, elucidariam a compreensão da diversidade, das diferenças e da multiculturalidade, além de propiciar experimentações curriculares originais e adequadas às demandas locais (CÓSSIO, 2014, p. 1581).

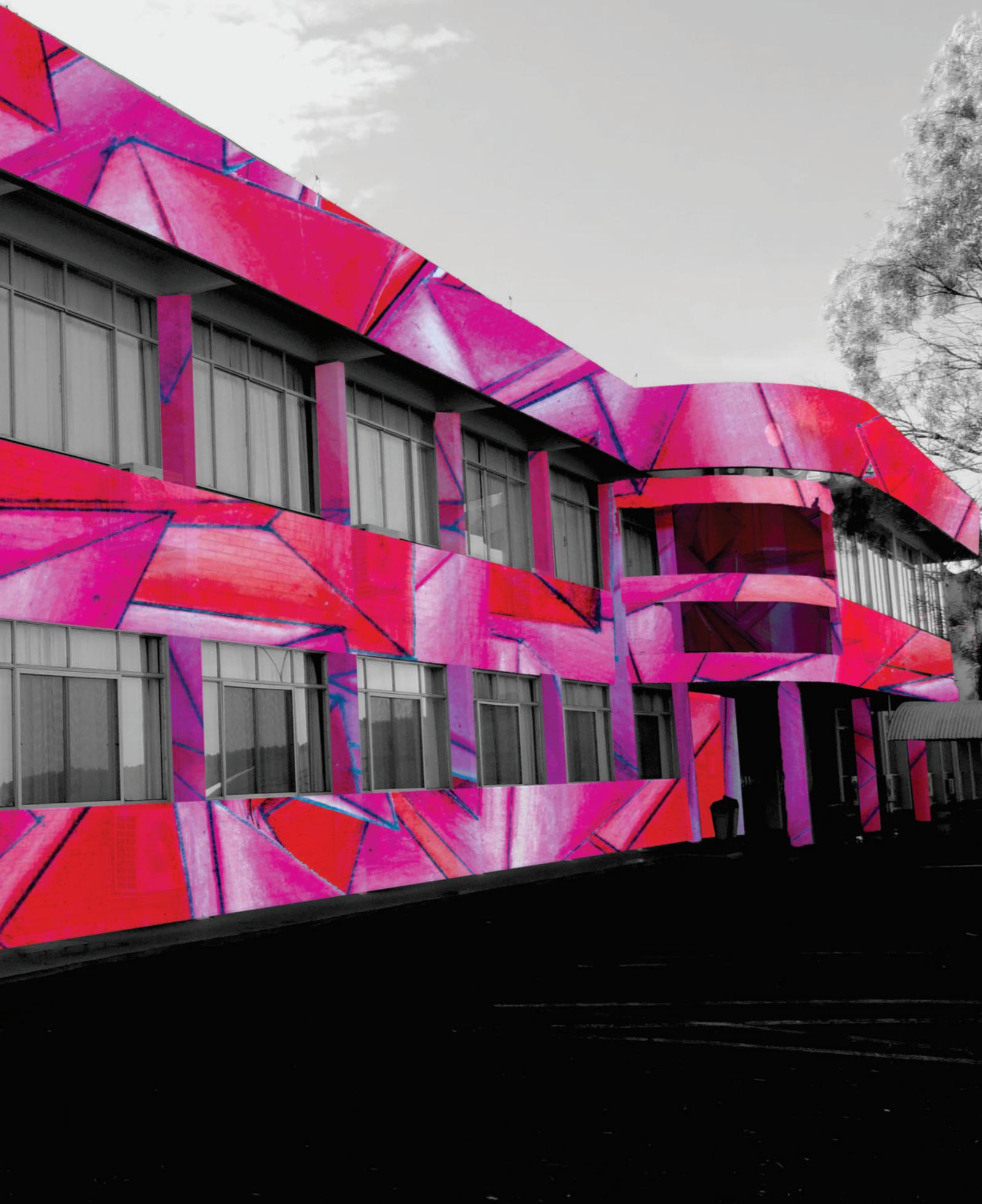
A quem interessa e/ou interessou esse tipo de escola? Interessou e continua interessando aos grupos hegemônicos defensores e beneficiários do livre mercado, que acreditam que a escola deve servir a esse modelo de sociedade e preparar indivíduos para alimentá-lo, não só por meio da produção de mão de obra qualificada, mas também de subservientes para a vida social. Na contramão desse cenário, políticas públicas de democratização do acesso das classes populares à escola básica têm alterado essa lógica, ainda sob o risco de obstáculos reais, porque o acesso foi garantido, mas a terminalidade da etapa ainda constitui grande desafio para todos os envolvidos na educação pública (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 71).

Esse “dirigismo” significa, na prática, uma repressão da expressão (NIDELCOFF, 1994, p.66). Assim como esses discursos desconsideram as especificidades do contexto brasileiro e, principalmente, as características do documento elaborado: uma base para a produção de currículos, e não um currículo nacional (MICARELLO, 2016, p. 71). A heterogeneidade presente em cada região do Brasil se distancia do discurso da homogeneidade proposto por um currículo nacional único que a política do neoliberalismo tenta legitimar um padrão sobre um território discrepante. E “a definição do que é comum, bem como de um projeto de nação, na quadra em que vivemos, torna-se cada vez mais complexos diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 57).

3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC



UNOESC, Campus Capinzal
Fonte: imagem do autor



3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC

Antes de realizar a análise de conteúdo, como pesquisador senti a necessidade de me aproximar do contexto da produção dos documentos analisados. Considero que este capítulo é necessário para situar o leitor desta dissertação no cenário de disputas políticas em que se elaborou o documento.

3.1 O PERCURSO DA ARTE NO CURRÍCULO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

O Ensino da Arte passou por mudanças conceituais significativas, rupturas e conflitos, mesmo assim, o esforço em legitimar o componente curricular sempre foi inesgotável⁶. Na década de 1990 mudanças importantes ocorreram, uma delas foi quando a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluiu o Ensino da Arte no currículo escolar como componente curricular obrigatório de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Com a LDBEN em decurso o governo federal formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os mesmos são apresentados como documento referencial para elaboração dos currículos escolares.

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. **A área de Arte** está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades (BRASIL, 1997, p. 19, grifo do autor).

Para esse referencial curricular:

No transcorrer do Ensino Fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas **diversas modalidades da área de Arte** (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para

⁶ Em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a Lei nº 5692, que, no art. 7º, indicava a obrigatoriedade de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Essa inserção foi interpretada como uma atividade e não como matéria devido a redação do Parecer CFE 853/71: “Como se vê, a determinação dos conteúdos é feita em camadas que sucessivamente se acrescentam. A primeira é o núcleo comum previsto no art. 4º, caput e inciso I do § 1º a ser fixado por este Conselho. A segunda consta de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais mas facultativo para os alunos. Por já virem tais **atividades prescritas no art. 7º da lei**, só as consideraremos aqui na medida em que tenhamos que relacioná-las com os demais componentes do currículo” (BRASIL, 1971, p. 168 grifo do autor).

produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (BRASIL, 1997, p. 39, grifo do autor).

Em 2006, o Projeto de Lei do Senado nº 337⁷, propôs a alteração do parágrafo 2º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, para instituir no Ensino da Arte a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas. A justificativa deste Projeto de Lei indicava que o currículo comum da Educação Básica é definido pela LDBEN e que cabe à Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, estabelecer as diretrizes curriculares de cada etapa e modalidade da Educação Básica. Também apresentava os dois objetivos precisos deste Projeto de Lei: explicitar nas diretrizes e bases os componentes do Ensino da Arte; indicar a necessidade de formação de professores de música, artes plásticas e cênicas como profissionais apropriados para o seu desenvolvimento em toda a Educação Básica. Este Projeto de Lei do Senado teve uma longa trajetória até transformar-se, na Câmara dos Deputados, no Projeto de Lei nº 7.032/2010⁸ e neste intervalo de tempo foram homologadas a Lei nº 11.769/2008, que instituiu a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, e a Lei nº 12.287/2010, contemplando no Ensino da Arte as variadas expressões regionais como forma de valorizar a diversidade cultural do País. A homologação dessas Leis foram alterando o parágrafo 2º, do artigo 26, da LDBEN.

O Projeto de Lei nº 7.032/2010 previa uma significativa alteração no parágrafo 2º do artigo 26 propondo o Ensino da Arte, em suas expressões regionais, não só como componente curricular obrigatório na Educação Básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, mas também contemplar o estudo de: música; artes cênicas (teatro e dança); artes visuais e audiovisuais (artes plásticas, fotografia, cinema e vídeo); *design*; patrimônio artístico, arquitetônico e cultural. A longa trajetória desse Projeto de Lei pelas Comissões de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), Educação e de Cultura (CEC) e Educação (CE),

⁷ Ver Projeto de Lei do Senado nº 337 de 2006, disponível em:
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>

⁸ Ver Projeto de Lei nº 7.032/2010, disponível em:
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831016&filename=EMR+1+CE+%3D%3E+PL+7032/2010

foram alterando a redação do Projeto de Lei nº 7.032/2010 que ganhou, seis anos depois, uma recortada redação ao transformar-se na Lei nº 13.278/2016, destacando apenas as: Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como as linguagens que constituem o componente curricular Arte. Recentemente, o parágrafo 2^a desta lei, recebeu nova redação através da Lei nº 13.415/2017⁹.

É notório que, com o passar dos anos as leis sofrem alterações no que tange a garantia e ou retração de direitos a ofertar uma educação de qualidade. Entre 2006 e 2013 a discussão em torno de base nacional comum curricular se concentrou na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define as DCN para a Educação Básica, com o objetivo de orientar os currículos por etapa e modalidade atendendo às diversidades da sociedade brasileira e conforme seu Artigo 14 a base nacional comum na Educação Básica 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, p. 6).

O parágrafo primeiro do artigo 14, letra d, indica que a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a Música, integra a base nacional comum. O artigo 3 dessa Resolução também ratifica que as DCN devem:

[...] evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010, p. 1).

Posteriormente, a homologação da Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as DCN para o Ensino Fundamental de nove anos, em seu artigo 11, parágrafo segundo, indica que esses são os conhecimentos que

⁹ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, e devem estar voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática. O artigo 13 ratifica que os conteúdos que compõem a base nacional comum são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O componente curricular Arte está localizado na área de conhecimento de Linguagens, como prescreve o artigo 15 dessa Resolução.

Com as DCN das etapas e modalidades da Educação Básica aprovadas, garantiu-se a norma para sistemas de ensino e professores organizarem seus currículos alinhados à um projeto de nação que tenha como referência a Constituição Federal de 1988, uma nação voltada para o bem comum, na qual interesses privados não se sobreponham ao público. No texto de apresentação das DCN, o então ministro da Educação, Aloízio Mercadante, assinalava:

Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (MERCADANTE, 2013, p. 4).

Portanto, as DCN normatizam a Arte como um dos componentes curriculares da base nacional comum, sendo que a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 aloca esse componente curricular na área de Linguagens de um currículo escolar para o exercício e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

As regulações nacionais orientam quais caminhos devem ser percorridos pelas secretarias estaduais e municipais com a intenção de atestar as políticas educacionais, o que na prática se observa uma vasta interpretação e adequação da legislação vigente.

3.2 VARIAÇÕES EM TORNO DE UMA BASE

A Constituição Federal de 1988, prescreve no artigo 210 que “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” (BRASIL, 1988, p. 124). Desde a promulgação da Constituição os mencionados “conteúdos mínimos” para o EF tem sido interpretado de diversas maneiras.

Oito anos após a publicação da Constituição, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual indica que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, de acordo com a redação dada ao artigo 26 em 1996¹⁰.

Além do artigo 26 despontar para a construção de uma base, a LDBEN na redação de 1996 assinala de dois modos diferentes a uma suposta base. O artigo 38 determina que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996, p. 31). O artigo 64 referindo-se à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, indica que esta deverá garantir a “base comum nacional”.

Ao salientar a expressão “base” os artigos 38 e 64 da LDBEN mencionam exames supletivos e a formação de professores.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, indica as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com o objetivo de orientar os currículos por etapa, modalidade que atende às diversidades conforme definido em seu Artigo 14.

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições

¹⁰ A redação do artigo 26 foi alterada pela [Lei nº 12.796, de 2013](#) para: 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.

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, p. 6).

Com as DCN aprovadas e reconhecidas pelo MEC para a Educação Básica, estava enunciado o conjunto de instruções para orientar os sistemas de ensino a organizarem seus currículos à suas diversas realidades. Mesmo o documento sendo suficiente e eficiente para orientar os currículos das escolas brasileiras, o interesse dos setores empresariais se voltou para as políticas curriculares nacionais.

Em 2014 a Lei nº 13.005 aprovou o último Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é um documento de referência para a política educacional brasileira, para todos os níveis de governo, pois oferece um diagnóstico da educação no país e a partir dessa diagnose apresenta as prioridades, as metas e estratégias de ação para o enfrentamento dos problemas educacionais em um determinado período de tempo. Para o período de 2014 – 2024, o PNE estabeleceu no Artigo 7º e § 7º que:

[...] a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias que são objeto deste Plano, e fortalecer o regime de colaboração entre os municípios que se dará, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2014, p. 46).

Para atingir os objetivos indicados no artigo 7º foi estabelecido como estratégia o cumprimento da meta 7, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. Com o propósito de vencer esta meta, a estratégia 7.1 propõe:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 60).

O professor Salomão Ximenes, da Universidade Federal do ABC, afirma que a estratégia 7.1. foi incluída no PNE pela capacidade de articulação política do grupo

de “reformadores empresariais da educação” (ANTUNES, 2017), não sendo demanda dos movimentos populares nem dos sindicatos. A introdução da expressão objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo que estes objetivos deveriam ser apresentados para cada ano escolar reforçou a pressão para a elaboração de um documento que explicitasse esses objetivos. Os reformadores empresariais da educação compõem a nova filantropia educacional (BALL, 2014), formada pelos grupos interessados no controle do sistema de ensino público, os apoiadores do Movimento pela BNCC, as fundações, que “atuam como um verdadeiro partido: com programa, metas, estruturas de sustentação, lideranças” (SANTOS, 2016, s.p.), como a Fundação Lemann (família Lemann), Fundação Roberto Marinho (família Marinho), Instituto Inspirare (família Gradin), Instituto Natura (família Seabra), Instituto Unibanco (família Moreira Salles), Itaú BBA (família Setúbal e família Villela), entre outras “famílias”, que pressionaram o governo da presidenta eleita Dilma Rousseff (2015-2018) para produzir esse documento único.

A produção desse documento único aliou-se à uma tendência neoliberal, a exemplo de outros países como Austrália, Canadá e Estados Unidos (BALL, 2014). Em junho de 2015, na época o então Ministro da Educação Cid Gomes, anunciou a formação do grupo da redação para elaboração da versão preliminar do documento composto por 116 profissionais da educação das diferentes áreas de conhecimento e 38 pesquisadores de universidades.

Em 30 de julho de 2015, o MEC lançou um portal dedicado exclusivamente para BNCC, um espaço em que a sociedade pode se informar e apreciar a proposta do documento, e em setembro do mesmo ano, foi apresentada a versão preliminar da BNCC, que no período de 16 de setembro de 2015 à 13 de março de 2016 ficou disponível para consulta pública, quando pessoas físicas, escolas e instituições puderam colaborar.

Encerrado o ciclo de colaboração através do portal da BNCC, as contribuições foram sistematizadas por profissionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Universidade de Brasília (UnB).

Desde a primeira versão, não há qualquer indicação de atividades de ensino, métodos ou instrumentos de avaliação. Isso significa que a BNCC, inversamente a tantas propostas curriculares estaduais e municipais, não define como a aula deveria acontecer, nem qual material utilizar, a referência a ser adotada, nem tampouco como deveria avaliar. Ela apresentava simplesmente um rol de objetivos e

o coletivo docente é o sujeito do processo, cabe a ele criar, inventar, recorrer à experiência própria e ao conhecimento dos alunos para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico, o que significa reconstruir criticamente e ampliar o patrimônio disponível na comunidade (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 38-39).

Em maio de 2016, foi lançada a segunda versão da BNCC, um documento robusto expresso de ambições da sociedade brasileira para a educação e, entre 23 de junho à 10 de agosto do mesmo ano, o documento foi levado para sociedade através de 27 seminários estaduais organizados pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (CONSED). “Nesse conjunto se fazem ouvir muitas vozes, embora isso não signifique que todas tenham sido efetivamente incorporadas ao texto da política, nesse caso, a segunda versão do documento” (MICARELLO, 2016, p. 71).

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar (BRZEZINKI, 2018) rematado pelo Senado Federal em 31 de agosto de 2016, a Presidenta eleita Dilma Rousseff foi destituída do poder. Consequência disso, houve alterações em todas as esferas ligadas ao MEC, reconduzido a composição CNE mediante a Portaria CNE/CP nº 15/2016, que nomeou novos conselheiros. Um forte viés privatista favoreceu os interesses do mercado que há tempos disputava espaço e acabava submergindo com a homologação de Resoluções (AGUIAR, 2018, p. 8).

O comitê assessor e a equipe de especialistas que atuaram na produção da versão preliminar e segunda versões da BNCC emitiram uma Nota de Esclarecimento¹¹ sobre o processo de elaboração inicial do documento e posicionaram-se frente aos encaminhamentos dados pela sucessão de eventos do golpe jurídico-midiático-parlamentar (BRZEZINSKI, 2018) de 2016. Na Nota de Esclarecimento reafirmam que os princípios que orientaram a elaboração da BNCC foram as DCN, alicerces das conquistas dos diferentes setores da sociedade brasileira em defesa de uma educação republicana, no respeito à diversidade, “no compromisso com o desenvolvimento das ciências, na afirmação das responsabilidades do Estado com uma formação para a cidadania responsável, crítica e emancipadora”. Destacaram que, entre os meses de dezembro de 2015 a

¹¹ NOTA DE ESCLARECIMENTO E MANIFESTAÇÃO DE POSICIONAMENTO DO COMITÊ ASSESSOR E EQUIPE DE ESPECIALISTAS QUE ATUARAM NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Segunda%20vers%C3%A3o%20BNCC/nota-assessores-e-especialista-bncc.pdf>

março de 2016, a equipe acolheu o debate público, as críticas e contribuições de todos os setores da sociedade que se manifestaram sobre a versão preliminar. Reforçaram que foram analisados os dados da consulta pública, feita por meio do portal, e que foram consolidados em relatórios elaborados por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), do Rio de Janeiro, bem como os pareceres produzidos por leitores críticos, contribuições de associações científicas, movimentos sociais, grupos de pesquisa, escolas, dentre outros grupos com os quais o comitê assessor e as equipes de especialistas se reuniram. Assinalaram que a transparência do processo podia ser atestada pelo acesso de qualquer cidadão ao Portal da Base aos relatórios gerados nessas reuniões. Salientaram que esse debate público permitiu que emergissem “em cada área de conhecimento, as principais controvérsias técnicas e políticas a respeito dos currículos” e tornou possível a elaboração da segunda versão, articulada às DCN, que “exprime entendimentos entre os diferentes segmentos que participaram do debate a respeito de quais devem ser os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais para cada etapa de escolarização e componente curricular”. Colocavam-se à disposição para apresentar e debater a segunda versão do documento da Base e entendiam “a interposição de quaisquer alterações na segunda versão do documento que não sejam aquelas pactuadas diretamente com os entes federativos, isto é, feitas sem a devida consideração das contribuições aqui enumeradas, sinalizaria injustificável ruptura no processo democrático de produção do documento”. Manifestavam a preocupação com “iniciativas que vêm tentando deslocar a discussão da Base do âmbito do CONSED, da UNDIME e do CNE para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não foi ou tem sido discutida com a sociedade”.

A Medida Provisória nº 746 de 23 de setembro de 2016 que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio (EM) em tempo integral e posteriormente transformou-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, levou a retirada da discussão sobre o Ensino Médio da BNCC, posto que necessitaria maior deliberação em virtude dessa nova legislação.

A finalização da terceira versão do documento foi apresentada em 06 de abril de 2017 ao CNE. Entre os meses de julho a setembro de 2017 o CNE realizou cinco audiências públicas em todas as regiões do território nacional, de caráter consultivo, 1.707 participantes realizaram 283 intervenções de forma escrita e oral.

As audiências públicas da terceira versão, organizadas pelo CNE, coroaram a farsa da participação social na construção da Base. Centenas de documentos foram enviados ao Conselho, que se limitou a organizá-los e a disponibilizá-los para download. No conjunto das contribuições, pareceres detalhados de entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais foram colocados ao lado de lacônicos e-mails pessoais que clamavam pela eliminação de menções a gênero e sexualidade do texto curricular (CÁSSIO, 2019, p. 29).

Uma nova versão do documento foi divulgada em 27 de novembro de 2017 e, apesar de ser analisada pelo CNE, essa versão foi contestada publicamente por algumas organizações. Em 5 de dezembro de 2017 a Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI) a Associação Brasileira de Instituições de Ensino Evangélicas (ABIEE), a Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios (AECEP) e a Associação Nacional de Escolas Batistas (ANEB) em conjunto com a Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE)¹² emitiram nota pública ao CNE e ao MEC, para registrar suas preocupações sobre a versão da BNCC que seria votada e homologada no mês de dezembro. A nota pública emitia concordância com a alteração em relação ao ensino religioso no ensino público presente na terceira versão, como também a inexistência de alusões diretas à “ideologia de gênero”¹³ [sic] porém destaca que “isto não significa que esta versão redacional esteja isenta de preocupações por parte das instituições subscritoras, pois há descrições – nas disciplinas de Artes (p. 160/161) e História (p. 358/359), especificamente – que poderiam possibilitar a implementação da ideologia de gênero [sic] dentro das salas de aula, caso uma equivocada hermenêutica seja aplicada”. Sem nenhum esclarecimento por parte do CNE e MEC a versão a que essa nota pública se refere foi embargada.

Entre as coincidências que superam o acaso na História, no dia 14 de dezembro de 2017 Paulo Freire foi reafirmado como “Patrono da Educação Brasileira” pelo Senado Federal. Na manhã do dia seguinte, em concepção oposta à de Paulo Freire, o CNE aprovou essa BNCC eivada de equívocos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (CARA, 2019, p. 91).

¹² Nota pública sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://www.anajure.org.br/nota-publica-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-em-apoio-a-sua-terceira-versao-junto-ao-cne/>

¹³ A expressão “ideologia de gênero” tem sido utilizada de modo pejorativo pelos setores conservadores da sociedade que se posicionam contrários à discussão de gênero e sexualidade nas escolas, sob o temor de que essa discussão se coloque contra os valores da “família”.

Em 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada em regime de urgência pelo CNE. As conselheiras Auriana de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar manifestaram que: “somos contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações” (AGUIAR, DOURADO, 2018, p. 23).

Durante audiência pública do EM realizado dia 05 de julho de 2018 em Fortaleza – Ceará, tive a oportunidade de conhecê-las e registrei o momento com as mesmas.

Figura 2 - Conselheiras e autor



Da esquerda para direita: as conselheiras, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman, Auriana de Oliveira Santana e o pesquisador Guilherme Panho

Fonte: imagem do autor

Com 20 votos a favor e três contrários o CNE garantiu que o documento foi debatido de forma adequada e reconheceu que: “seu papel será o de reduzir as desigualdades educacionais” (BRASIL, 2017, p. 05).

A base aprovada tem graves retrocessos, mesmo quando comparada às versões anteriores, inclusive à terceira versão. Ao final, temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência e que tem a pretensão de ser imposto aos sistemas de ensino e às escolas, por diferentes técnicas já em desenvolvimento (XIMENES, 2017, p. 1).

No esteio do golpe jurídico-midiático-parlamentar (BRZEZINKI, 2018), o texto final da base aprovado apresenta várias supressões, como as indicadas na nota pública da ANAJURE, entre outras, e foi homologado pela Resolução CNE/CP nº 2 em 22 de dezembro de 2017, atendendo aos interesses de seus apoiadores. Nesse contexto, o documento passa a se estender para todas as redes de ensino com objetivo de adequar os currículos das redes, além dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Da mesma maneira amplia-se o espaço para o mercado através da formação continuada dos professores e da adequação dos materiais didáticos.

A BNCC proposta pelo MEC exemplifica o trilho de um trem, que objetiva conduzir que todas as escolas trilhem o mesmo caminho. No decorrer deste percurso é evidente que muitas escolas irão transcorrer fora deste trilho, devido ao contexto em que estão inseridas e as demandas que não são homogêneas neste país de grande dimensão territorial e cultural.

Neste estudo sobre o contexto de produção do documento considere que este pode ser representado visualmente a partir da obra de Ridolfi (2017), pois o processo de construção da BNCC iniciou amplo, largo e expansivo, e a partir da apresentação de cada uma das versões, recortes são feitos, vozes externas ignoradas tornando-se um processo redutivo de participação da sociedade, resumindo-se a um funil.

Figura 3 - Funil Externo, Paolo Ridolfi, acrílica sobre tela, 150 x 300 cm, 2017



Fonte: <https://www.simgaleria.com/exposicoes/isidro-blasco-paolo-ridolfi-paulo-whitaker>

3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC se constituiu em um campo de intensas disputas ideológicas na sua construção e aprovação, mas que uma visão hegemônica burguesa acabou por aprisionar o debate com a atenção voltada para um tecnicismo excludente. Como proposta curricular que é, a BNCC deveria ter considerado que vivemos em uma sociedade que é e se deseja plural e democrática (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 84).

A definição de uma política curricular por meio de uma BNCC acontece por seleções que não são estáveis nem neutras, e sim controversas, pois decisões e escolhas influenciam os sujeitos nesse processo. Neste âmbito de definições as políticas educacionais advêm de questões de relação de poder que disputam espaços ao eleger os conhecimentos que devem constituir essa política (SIMIANO; SIMÃO, 2016, p. 88).

Cóssio (2014) ao questionar as razões de um currículo nacional, se depara com a justificativa embasada pelos seus defensores, entre outros, o empresariado brasileiro, e argumenta que: “quanto maior a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem” (CÓSSIO, 2014, p. 1579) o que na realidade deveria ser assegurada para romper o ciclo de exclusão no qual esses educandos estão submetidos. Nessa perspectiva, Ribeiro e Azevedo-Lopes (2017),

destacam a relação de alguns empresários com a BNCC enquanto projeto de produção identitária, visões de conhecimento, valores e competências que se desejam ver em milhões de jovens brasileiros (RIBEIRO; AZEVEDO-LOPES, 2017, p. 660-662).

Os grupos empresariais que se denominam especialistas em educação, se aproximam cada vez mais do governo com o intuito de interferir na agenda política para área da educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 48). São através das fundações e instituições privadas de algumas “famílias”, já indicadas no tópico 3.2, que são difundidas as ideias e as discussões para mudar as percepções sobre os problemas sociais do Brasil, entre eles inclui-se a educação que passa a ser monitorada por essas instituições privadas que pretendem se apossar dos recursos públicos. Na prática o currículo escolar neoliberal consiste em que o setor público deve se enquadrar ao que é estabelecido pelo setor privado (BALL, 2014, p. 62-65).

Enquanto outras arenas não são visadas como possibilidade de lucro, a educação é vista como uma alternativa para a mercantilização, o que Ball (2014) denomina de política educacional global “um conjunto genérico de conceitos, de linguagens e de práticas que é reconhecível, em várias formas e está à venda!” (BALL, 2014, p.185). Uma perspectiva de mercantilização em que,

Há um conjunto específico de habilidades a serem adquiridas nessa situação – habilidades de apresentação e de presunção, fazendo o máximo de nós mesmos e fazendo de nós mesmos um espetáculo. Estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais. O ponto é que nos tornemos calculáveis ao invés de memoráveis (BALL, 2014, p. 68).

Para Ribeiro e Azevedo-Lopes (2017) os valores afixados por esses grupos empresariais pretendem atribuir papéis universais para o mundo todo. Como se os mesmos tivessem um discurso que deve ser seguido por todos de transformação da sociedade, ideal para todos os cidadãos e cidadãs (RIBEIRO; AZEVEDO-LOPES, 2017, p. 664).

No contexto de efetivação da BNCC, a mídia teve papel importante, pois privilegiou algumas vozes em detrimento de outras. Por exemplo, as fundações privadas foram beneficiadas ao se apresentarem com periodicidade na manifestação dos documentos como emissárias de um discurso legitimado por argumentos científicos (MICARELLO, 2016, p. 67).

O que se observa é que a participação dessas diversas instituições na implantação da BNCC visa nada mais que à manutenção da ideologia hegemônica neoliberal sobre a Educação, delineando a qualidade esperada e como atingi-la e, conseqüentemente, sobre a formação do cidadão, configurando, assim, a imposição de um novo consenso para o campo educacional (BRANCO *et al*, 2018, p. 101-102).

Aguiar (2018) aponta o posicionamento de sociedades científicas desde a versão preliminar da BNCC,

[...] desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDBEN /1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria a escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (AGUIAR, 2018, p .82-83).

Com o ambiente vantajoso a favor do “governo antidemocrático” (BRZEZINKI, 2018), muitas vozes foram silenciadas o que acabou

[...] cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares a hierarquizantes avaliações padronizadas externas (AGUIAR, 2018, p. 83).

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66). A produção desse documento foi compelida por padrões educacionais externos ao Brasil e pautas de instituições nacionais privadas. São organismos multilaterais que direcionam, como lhes convém, a educação em escala mundial (BRANCO *et al.*, 2018) em uma suposta proposta de formar para a pluralidade por meio de um currículo homogeneizado. O que se pode concluir é que essa lista de habilidades e competências elencadas no documento constitui uma matriz para as avaliações externas.

Com algumas experiências iniciadas na década de 1950, as avaliações em larga escala do sistema educacional brasileiro se estabelecem na década de 1990.

Esse processo ganhou fôlego e avançou progressivamente associando avaliação e regulação do sistema educacional. Não é apenas uma avaliação que vai mostrar o raio X de uma escola, existem outros fatores que interferem o processo de ensino e aprendizagem que envolve desde estrutura física até meio social (CÓSSIO, 2014, p. 1583).

A proposta de redução das desigualdades pela via do currículo se esvazia na medida em que não se consegue perceber de que forma uma avaliação estandardizada, orientada por um currículo nacional, poderá dar conta da diversidade cultural, identitária, social e histórica dos diferentes grupos situados na condição de vulneráveis e de excluídos (CÓSSIO, 2014, p. 1584).

Desde o ano de 2010 a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC tinha a pretensão de formular “um documento-base a dirigentes, instituições e entidades representativas, objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e considerasse as diferenças regionais” (CÓSSIO, 2014, p. 1572).

A BNCC pode ser compreendida como, uma espécie de “colonialismo educacional” (BALL, 2014) em que políticas educacionais globais existem e ganham espaço com um governo neoliberal, ao quebrar fronteiras entre o social, o político e o econômico através de formas de regulações estabelecidas (BALL, 2014, p.219). Como proposta curricular é imobilizadora, coloca em conflito a sociedade ao privilegiar um capital cultural em detrimento de outro. Como todo currículo prescreve o que deverá ser ensinado. Essa seleção imposta à escola é uma forma de transformar o conhecimento em um empreendimento (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Ribeiro e Azevedo Lopes afirmam que os projetos de política curricular no Brasil sempre foram controlados pela oligarquia, a exemplo da BNCC. Os autores destacam que quando as políticas curriculares são gerenciadas e controladas por projetos ambiciosos a escola é vista como negócio, e a educação como uma negação da própria escola (RIBEIRO; AZEVEDO-LOPES, 2017, p. 672). Sendo assim, “a compreensão de que o currículo é um produto que possibilita resultados quantificáveis e padronizados implica em um reducionismo de processo educativo enquanto humanizador” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 130).

3.4 POSICIONAMENTOS DA FAEB E ARTE-EDUCADORES EM RELAÇÃO À BNCC

Ainda no processo de sua elaboração, a divulgação da versão preliminar do documento “ocasionou uma grande preocupação dos Arte-Educadores brasileiros, pois o Ensino da Arte perde a posição de área e é alocado na área de linguagens, junto à outras disciplinas” (PERES, 2017, p.27). Na versão preliminar o componente curricular arte foi alocado na área de Linguagens e denominou as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como subcomponentes (BRASIL, 2015, p. 82).

As artes e seu ensino foram atingidos e aparecem apenas coadjuvantes na educação escolar, no texto da BNCC, do ensino fundamental e não mais obrigatórias no ensino médio e, portanto, eliminado o sonho das artes na formação de uma sociedade enquanto vida e cultura viva, que exige estar sempre ativa no ensino e na aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para a formação integral e humana escolar e não escolar (NUNES, 2018, p. 14).

A Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em conjunto com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Comitês Associativos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), enviou ao MEC o Ofício nº 06/2015, no qual analisava o componente curricular Arte na versão preliminar da BNCC, aberta à consulta pública naquele momento. Nesse ofício, datado em 30 de novembro de 2015, a FAEB indicava cinco pontos conflitivos do documento. O primeiro demandava a constituição de uma área de Arte desvinculada da área de Linguagens, composta nessa versão preliminar da BNCC pela Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas e Educação Física. Para a FAEB os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, deveriam compor a área de Arte, possibilitando “o conhecer, produzir e elaborar leituras de mundo e compreensões críticas da arte e da sociedade, resguardando as especificidades de cada conhecimento artístico” (FAEB, 2015, p. 3). A FAEB se posicionava pelo Ensino da Arte, como conhecimento capaz de constituir uma área própria no currículo escolar, que abarca os quatro componentes curriculares, possibilitando a construção de

conhecimentos estético-culturais, tendo como premissa a formação humana, humanizada e integral na sociedade.

O segundo ponto reclamava a revisão das especificidades do componente Arte apresentadas como subcomponentes. Essa denominação perpetuaria uma visão do componente curricular atrelada à Lei nº 5.692 de 1971, na qual o licenciado em Educação Artística realizava atividades que incorporava as diversas habilitações em uma perspectiva polivalente. A FAEB destacava que a Classificação Brasileira de Ocupação do Ministério do Trabalho e Emprego mantém esse mesmo equívoco ao inserir como profissão no nível do EF, a partir do quinto ano o “Professor de Educação Artística”, com o código 2313-10, em oposição à própria LDBN, que insere o termo Ensino da Arte em substituição à antiga denominação Educação Artística. A Federação ratificava que o uso da nomenclatura subcomponente curricular não refletia as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação nas suas especificidades desde 2004, com as titulações próprias de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, em 2009.

O terceiro ponto requeria a alteração das perguntas organizadoras dos objetivos de aprendizagem em Arte. A versão preliminar da BNCC não evidenciava o propósito do ensino de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro na escola, que, para a FAEB, seriam “a compreensão do mundo simbólico, da realidade humana, cultural e social [...] a consciência crítica do estudante sobre as diversidades e diferenças que atravessam e/ou constituem os sistemas sociais e culturais” (FAEB, 2015, p. 3). O quarto ponto explicitava a revisão da forma sucinta de apresentação do componente curricular Arte na BNCC, pois a versão preliminar revelava um olhar aligeirado para a Arte, ao desconsiderar suas especificidades, desprezando a abrangência e complexidade das mesmas ao inseri-las como subcomponentes e com reduzido número de objetivos de aprendizagem, o que perpetuaria uma visão de Arte como complemento e acessório cultural. O quinto ponto reclamava ampliação do prazo de consulta pública dada a extensão e complexidade do documento que demandava uma leitura atenta dos profissionais.

O Ofício nº 06/2015 da FAEB não foi respondido o que levou a Federação a buscar caminhos alternativos de acesso ao processo de escrita da BNCC. Desse modo, em janeiro de 2016, a Federação deu um novo encaminhamento dirigindo outra carta ao MEC, afirmando que os arte-educadores do Brasil precisavam “ser ouvidos” e solicitavam “participar do processo de elaboração da BNCC, conforme o

compromisso que esse Ministério tem e reitera, de construção de políticas públicas para a educação baseadas na democracia e na transparência” (FAEB, 2016, p. 2). Em uma série de reuniões com o MEC, ao longo de 2016, apesar da “FAEB não refutar o documento e agradecer o momento da interlocução, apontou a falta da escuta da Federação e sua não participação” (FAEB, 2016, p.3) na elaboração da BNCC até aquele momento, como também a ausência do então coordenador da equipe dos especialistas de Arte, Marcos Villela Pereira, das reuniões agendadas com o ministério. A FAEB reivindicava o diálogo com os especialistas do componente Arte que trabalharam na redação da versão preliminar do documento. Nas reuniões da FAEB com o MEC e a Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC), do Ministério de Cultura (MINC), inaugurou-se “um processo de diálogos e ciclo de visibilidade e consideração que a Federação sempre almejou, como acesso e participação nas políticas públicas do país, centradas na cultura e na arte em diálogo com a educação” (FAEB, 2016, p. 5).

A FAEB participou da reunião técnica para a redação final do documento da segunda versão da BNCC, coordenada pelo professor Geraldo Icicle. Na segunda versão do documento uma das reivindicações da Federação foi atendida com as denominações de componente curricular em Artes Visuais, componente curricular em Dança, componente curricular em Música e componente curricular em Teatro. Apesar das dificuldades de diálogo com os especialistas da versão preliminar do documento, do contexto político do golpe jurídico-midiático-parlamentar (BRZEZINKI, 2018) de 2016 e a entrega do MEC à coligação liberal-conservadora, esse momento histórico também deu lugar ao fortalecimento da FAEB “nos órgãos estratégicos da política nacional para a Arte, Cultura e Educação integradas (FAEB, 2016, p. 12). Inicialmente a FAEB não se posicionou de modo contrário a elaboração de um documento para a base curricular e considerava que o equívoco da denominação de “subcomponentes” (BRASIL, 2015, p. 82) curriculares para as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, seria esclarecido com a aprovação do Projeto de Lei 7.032/2010, que transformou-se na Lei nº 13.278, aprovada em 2 de maio de 2016, alterando o parágrafo sexto do artigo 26 da LDBEN com a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. A Federação considerava que essa Lei consequentemente asseguraria a denominação de componente curricular as Artes

Visuais, Dança, Música e Teatro no texto da BNCC, bem como sua obrigatoriedade como área de conhecimento.

Com a edição da MP nº 746/2016 e a restrição da Arte à EI e EF, a FAEB emitiu uma nota oficial de protesto à essa restrição. A partir desse posicionamento, a Federação foi convidada pelo MEC a contribuir com sugestões de emendas na MP nº 746/2016, o que possibilitou a modificação da redação para que Arte e Educação Física se mantivessem obrigatórias no currículo da EB. A aprovação no Senado Federal da MP nº 746/2016, transformada na Lei nº 13405/2017, gerou nova nota oficial FAEB reafirmando seu posicionamento contrário à referida Lei.

Um dos primeiros posicionamentos individuais em relação ao Ensino da Arte na BNCC durante a sua elaboração foi o de Ana Mae Barbosa. Barbosa (2016a) considera que a Arte foi menosprezada na versão preliminar da BNCC ao denominar as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como “subcomponentes” (BRASIL, 2015, p. 82). Destaca que a denominação de subcomponentes fere direitos conquistados em legislações anteriores. Apesar de não analisar a BNCC, Barbosa (2017a, 2017b) volta a referir-se ao contexto de produção do documento, ao período entre a segunda e terceira versão, momento da edição da MP nº 746, de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 que alterou a redação da LDBEN. Essa MP pretendia restringir o Ensino da Arte à EI e EF. Contra essa restrição, a autora apresenta argumentos baseados nas pesquisas do professor James Catterall, da Universidade da Califórnia (UCLA), em Los Angeles, Estados Unidos, sobre o efeito das atividades artísticas na cognição. As produções de Barbosa (2016a, 2017a, 2017b) soam reiterativas frente a já conquistada demarcação da Arte em 1996, fruto de um intenso esforço de artistas e educadores ao longo de todo o século XX no Brasil, porém esta foi ameaçada pela coligação liberal-conservadora na condução da política educacional do Ministério da Educação (MEC) pós golpe jurídico-midiático-parlamentar (BRZEZINKI, 2018), o que demandou um novo movimento de resistência de artistas e educadores à essa política.

Em 2016, enquanto o documento estava em construção, o Instituto Arte na Escola, convidou alguns profissionais das Artes para se posicionarem em relação a proposta da BNCC, dentre as manifestações, destaco parte da fala de Henrique Lima, professor de Artes Visuais nas redes Municipal de Goiânia e Estadual de Goiás, ora um dos integrantes da Comissão de Especialistas da segunda versão do documento, representante do CONSED/GO.

No entanto, nossa intenção nunca foi a de reduzir as linguagens artísticas a mero "sub", a algo menor, pelo contrário, também sonhamos e projetamos mais tempo e espaços e condições para as artes na Educação Básica. O problema é que a BNCC se obriga apenas com o currículo, com os direitos de aprendizagem dos estudantes e não com a estrutura e funcionamento das escolas, apesar de uma ação implicar a outra. Essa luta ainda continua e é de todos nós! Fazer uma orientação curricular é algo extremamente complexo, delicado, divergente. Ainda mais no formato projetado: um documento único e uniformizador que dê conta de contemplar as diversas necessidades e exigências de um país singular e extenso como o Brasil (LIMA, 2016).

Gabre (2016) coteja a versão preliminar da BNCC com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Identifica como avanço a disposição curricular da versão preliminar da BNCC, pelo fato desta não se organizar por áreas de conhecimento, mas sim por campos de experiências. Destaca que esse arranjo curricular propõe a experiência das crianças como ponto de partida para a organização do currículo, sendo mais próximo da arte contemporânea. Pondera que apesar desse arranjo, os objetivos de aprendizagem, principalmente no campo Traços, Sons, Cores e Formas, remetem a situações de aprendizagem que o próprio documento indica pretender superar.

Peres (2017) discute o componente curricular Arte na BNCC, apresentando as demandas das associações de arte-educadores. Aponta como a versão preliminar ocasionou um alerta entre os profissionais, pois tanto a expressão subcomponente curricular como a inserção na área de Linguagens indicava a perda de posição como área de conhecimento. Relata que esse fato provocou a mobilização dos arte-educadores em torno do Ofício nº 6/2015 já relatado.

Romanelli (2016) analisa a segunda versão da BNCC enfatizando as particularidades do ensino da Música. Indica como avanço o fato de o documento assumir a necessidade do professor formado nas especificidades de cada uma das linguagens. Contudo, não perde de vista a realidade contraditória do componente curricular englobar quatro linguagens e ser atribuído à um único professor que deve abordar todas. Conclui que, se de um lado se preserva a especificidade das linguagens artísticas, por outro se fragiliza o ensino ao exigir que a atividade docente ocorra sem o domínio da área.

Carvalho (2016) analisa a segunda versão da BNCC com ênfase nas Artes Visuais. Indica que essa versão acena para as dimensões de conhecimentos simultâneos, como: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. O documento afirma que essas dimensões não são categorias, mas linhas maleáveis, o que leva a autora interpretar que o documento sugere a ideia de linhas que dialogam, tão presentes no processo artístico. Considera que o documento assume um viés rizomático, sinalizando um indicador metodológico. Percebe fragilidades em relação ao arcabouço teórico que, segundo a autora, deveria ser mais explicitado nas versões posteriores, pois esses aspectos incluem as práticas docentes e a clareza de onde se fala possibilita ao professor “fazer suas escolhas e considerar diante do que atua o que deseja ou não” (CARVALHO, 2016, p. 510). Posiciona-se afirmando que no conturbado século XXI, com intensos movimentos migratórios, de relações econômicas fragilizadas, questões políticas desmoralizadas, é necessário pensar o currículo, porém “as certezas não cabem mais a um documento deste porte, mas sim a abertura para que os sujeitos se encontrem nele e a partir dele possam fazer suas escolhas” (CARVALHO, 2016, p. 519).

Iavelbergue (2018) analisa as Artes Visuais na terceira versão da BNCC buscando continuidades e discontinuidades existentes entre esse documento e os PCN. A autora considera continuidade os aspectos que foram preservados ou derivados dos PCN na BNCC e discontinuidade o que “foi inovado e abandonado na Base em relação às concepções dos Parâmetros” (IAVELBERGUE, 2018, p. 74). A presença da Arte na área de Linguagens é apontada pela autora como uma discontinuidade em relação aos PCN, o que denota uma desvalorização do componente curricular na EB que também está excluído das avaliações dos sistemas de ensino. Destaca que a estrutura dos documentos se diferencia, pois, a BNCC não explicita os eixos de aprendizagem como os PCN, indicados como fazer, fruir e refletir, que podem se relacionar às dimensões do conhecimento na BNCC. Entende que essas dimensões do conhecimento explicitadas na BNCC podem ser colocadas paralelamente aos eixos dos PCN, aproximando o eixo fazer com as dimensões criação e expressão; o eixo expressão com estesia e fruição; o eixo refletir como crítica e reflexão. A autora aponta como discontinuidade a codificação das habilidades e compreende que estas não podem ser aprendidas sem os conteúdos. Conclui que novas propostas podem se instalar nas discontinuidades e

que é nas diferenças entre os documentos que poderia residir uma atualização em relação à realidade educacional contemporânea do país.

Nunes (2018), enfatiza a proposta de uma desconstrução do ensino de todas as linguagens na área das artes, dada a inserção como “unidade temática” e, ainda, a não obrigatoriedade no ensino médio alijam da escola as artes para uma formação humana omnilateral (NUNES, 2018, p. 16), ao invés de possibilitar aos alunos uma aproximação maior com as mais diversas formas de manifestações artísticas e culturais.

Como enfatiza Nunes (2018), hoje é viabilizada uma política pública que, mais uma vez, reforça e incita a reprodução da sociedade mantendo o ‘status quo’ e não a sua transformação para superar as desigualdades sociais para emancipação humana.

A arte tem sido vista como um perigo. Afirmamos, defendemos e nos organizamos pelo Ensino da Arte, uma das dimensões da vida. É constituinte, nos diz, nos fala, nos mostra. Faz o corpo e os corpos vibrarem como bombas pulsáteis. Arte é, para além de uma expressão, modos de resistência. Arte é Arte e não um “componente curricular” (como querem os que nada entendem de arte). Arte é patrimônio e modos-de-ser, em com-juntos; modos de sermos pessoas criativas de Uma Vida Acesa! Re-Afirmo! Re-Afirmamos! Arte é um processo-contínuo-de-criação (FRANGE, 2018, p. 29-30).

Enquanto processo contínuo de criação, a Arte contribui para a compreensão e respeito as diferenças, trata do campo da sensibilidade, da emoção e das sensações do pensamento.

4 ANÁLISE DAS VERSÕES DA BNCC



Centro de Artes e Comunicação UFPE, Campus Recife
Fonte: imagem do autor



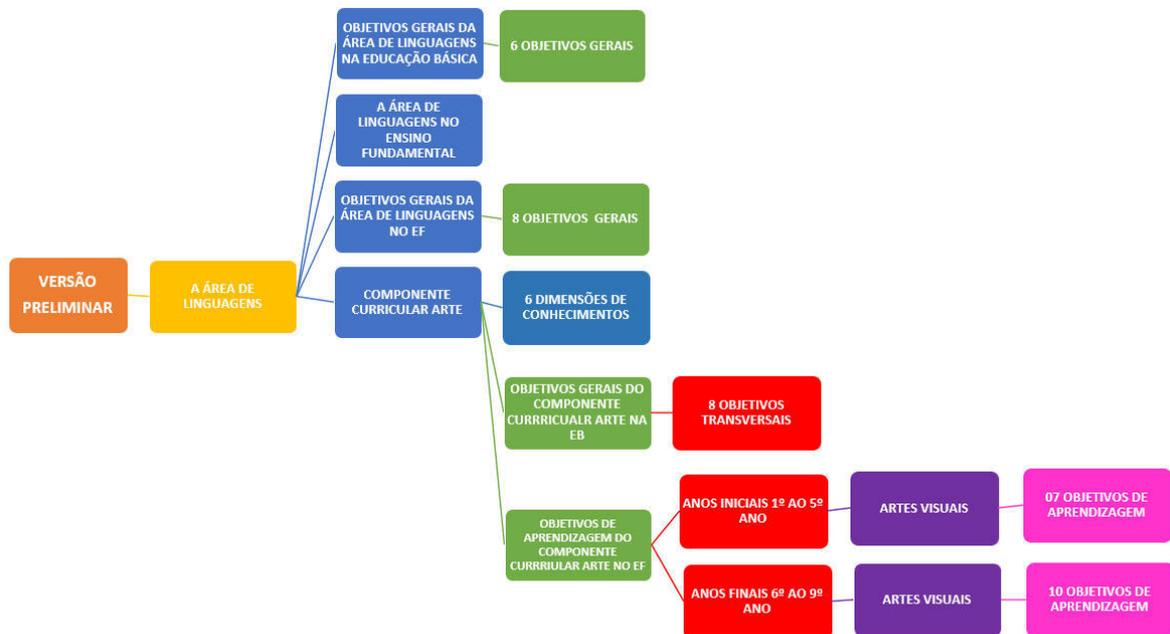
4 ANÁLISE DAS VERSÕES DA BNCC

Neste capítulo apresento a análise de conteúdo realizada mediante o contraste entre a versão preliminar, segunda, terceira e versão homologada. A partir da leitura flutuante de todas as versões completas do documento, na qual pude ter uma visão do todo da BNCC, dei início à seleção do material que seria submetido à análise. Essa seleção será apresentada no tópico a seguir.

4.1 AS ESTRUTURAS DOS DOCUMENTOS

Para compreender a estrutura do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresento a seguir uma representação gráfica das partes que foram tratadas por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Na redação desta dissertação essas seções estão evidenciadas em *itálico* com o intuito de indicar ao leitor uma localização mais precisa em relação aos documentos.

Figura 4 - Recorte da versão preliminar



Fonte: imagem do autor

O recorte do documento da versão preliminar compõe-se das seguintes partes: *A área de Linguagens, Objetivos gerais da área de Linguagens na Educação Básica, A área de Linguagens no Ensino Fundamental, Objetivos gerais da área de*

Linguagens no Ensino Fundamental e O componente curricular Arte. Nesta última seção, os subtítulos que a integram são: *Objetivos gerais do componente curricular Arte na Educação Básica*, *Objetivos de aprendizagem do componente curricular Arte no Ensino Fundamental*. Esses objetivos estão subdivididos em *Anos Iniciais – 1º ao 5º ano EF* e *Anos Finais – 6 ao 9º ano EF*. Ressalto que este estudo focalizou os objetivos referentes às *Artes Visuais*, área específica desta pesquisa. Dentre as 302 páginas que compõem esta versão do documento, analisei 13 páginas.

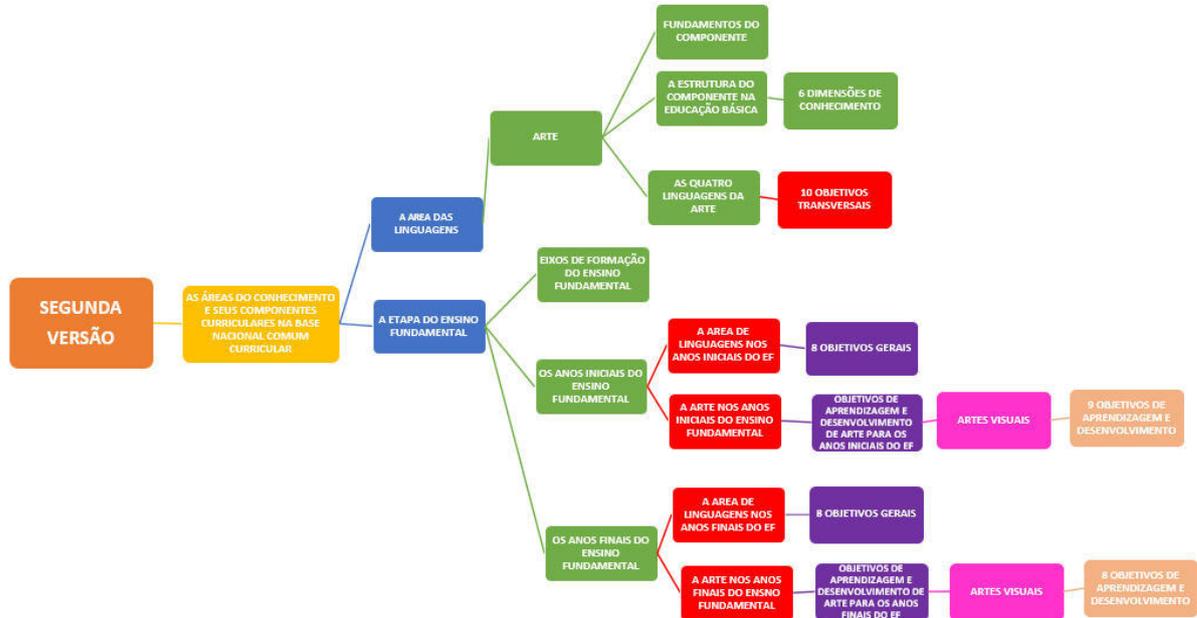
A segunda versão é a maior de todas as analisadas, pois recebeu muitas contribuições durante o período de consulta pública. Desse modo, a organização do documento é diferente da versão anterior, bem como das posteriores. Há divergências quanto aos dados exibidos pelo MEC em relação às contribuições realizadas por professores de todo o país para a segunda versão. Apesar das declarações do MEC em relação à um intenso debate que houve e ampla participação da sociedade, Cássio (2019) afirma que:

Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,78% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta. A análise dos microdados da consulta pública, obtidos via Lei de Acesso à informação (Lei nº 12.527/2011), mostra que o número total de contribuintes únicos da consulta é 143.928. Logo, entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8400%. Para o MEC, um clique de “concordo” e um comentário crítico com 50 linhas foram igualmente considerados “contribuições”. Por isso, 98,48% das “12 milhões de contribuições” são constituídas por mais de 11,9 milhões de cliques de resposta aos questionários de múltipla escolha sobre a clareza do texto e a pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem. As contribuições efetivas, comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto, representam apenas 1,52% do total de “contribuições” (CÁSSIO, 2019, p. 27).

Os dados apresentados por Cássio (2019), na citação anterior, indicam que, embora as contribuições feitas pelos docentes de todo Brasil ao documento sejam em quantidade menor do que a revelada pelo MEC, esta foi a versão na qual se fez mais presente as vozes dos professores brasileiros, o que é possível perceber na própria estrutura do documento. Desse modo, portanto, foi a versão mais democrática em termos de acesso e participação no período de consulta pública.

Na mesma perspectiva de organização, apresento o recorte da representação gráfica da segunda versão.

Figura 5 - Recorte da segunda versão

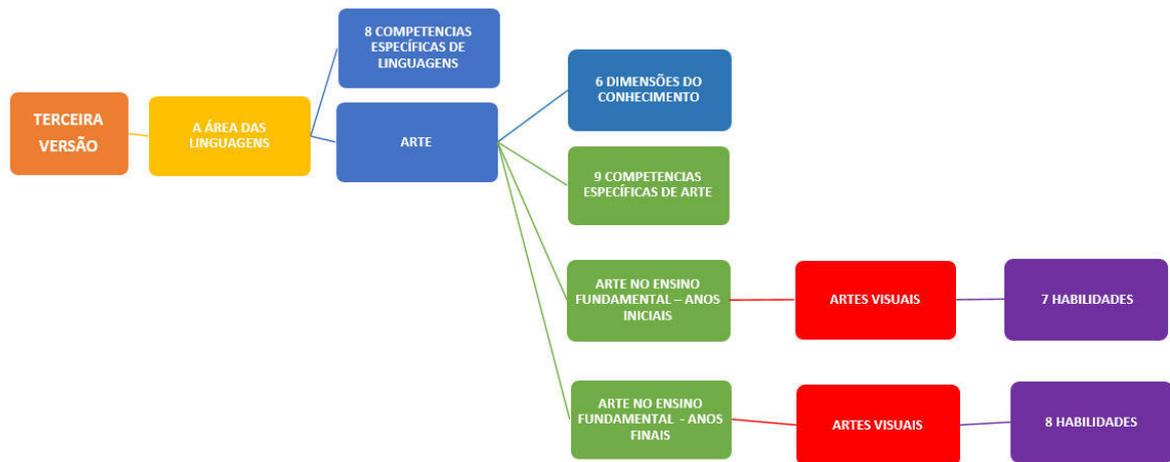


Fonte: imagem do autor

Conforme a representação gráfica acima, a segunda versão se apresenta do seguinte modo: *As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular, A área das Linguagens, Arte.* Os subtítulos que integram a seção *Arte* são: *Fundamentos do componente, A estrutura do componente na Educação Básica e As quatro linguagens da Arte.* A seção posterior, *A etapa do Ensino Fundamental* inclui os subtítulos *Eixos de formação do Ensino Fundamental, Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.* Este último título está subdividido em: *A área das Linguagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, A Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento de Arte para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Artes Visuais.* A seção, *Os Anos Finais do Ensino Fundamental,* compõe-se pelos subtítulos: *A área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, A Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Artes Visuais.* Esta versão é composta por 652 páginas e desse total foram analisadas 29.

Abaixo, apresento o recorte da representação gráfica que compreende a terceira versão do documento.

Figura 6 - Recorte da terceira versão



Fonte: imagem do autor

Na terceira versão, as partes analisadas foram as seguintes: *A área de Linguagens, Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental e Arte*. Esta última seção compõe-se do subtítulo: *Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental*. Tal como as versões anteriores, este documento subdivide o Ensino Fundamental em duas etapas: *Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades* inclui as *Artes Visuais* e *Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades* incorpora as *Artes Visuais*. De um total de 396 páginas, a quantidade de páginas analisadas dessa versão foram 20.

Entre a terceira versão e a versão homologada, houve uma versão que chegou a ser analisada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) porém a mesma foi embargada. Cássio (2019) expõe que esta versão englobava 422 páginas e foi divulgada em 27 de novembro de 2017. Saldaña (2017) destaca que, sem alarde, já haviam sido retirados da BNCC todas as expressões referentes à identidade de gênero e orientação sexual. A partir das informações oferecidas por Cássio (2019) acessei a versão considerada embargada. Ao contrastá-la com a terceira versão do documento foi possível observar que houve exclusão na parte

introdutória do Ensino Fundamental e partes das áreas de: ciências humanas, ciências da natureza e linguagens. Também foram excluídos trechos relacionados ao combate à discriminação de gênero. As concepções de gênero e sexualidade passaram a integrar o componente curricular ensino religioso e, especificamente, foram alocadas no 9º ano. A versão denominada de embargada enfatiza que o conteúdo referente ao gênero e sexualidade seja discutido de acordo com as diferentes tradições religiosas.

Na leitura da versão embargada, foi possível constatar a seguinte supressão do componente curricular Arte que constava na terceira versão: “A arte é uma área de conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 151).

Como já foi exposto no contexto de produção do documento no tópico 3.2, o golpe jurídico-midiático-parlamentar (BRZEZINSKI, 2018) alterou todas as esferas ligadas ao MEC e recondução do CNE mediante a Portaria CNE/CP nº 15/2016, com forte viés privatista, favorecendo os interesses do mercado que há tempos disputava espaço nas coligações políticas (AGUIAR, 2018, p. 8). O comitê de assessores e especialistas das várias áreas do conhecimento envolvidos até aquele momento na elaboração da base teve sua ação restringida pela coligação liberal-conservadora que entregou o documento às “fundações familiares” que atuam a partir dos interesses dessas famílias, sem legitimidade para deliberar sobre o processo que vinha sendo discutido com a sociedade brasileira.

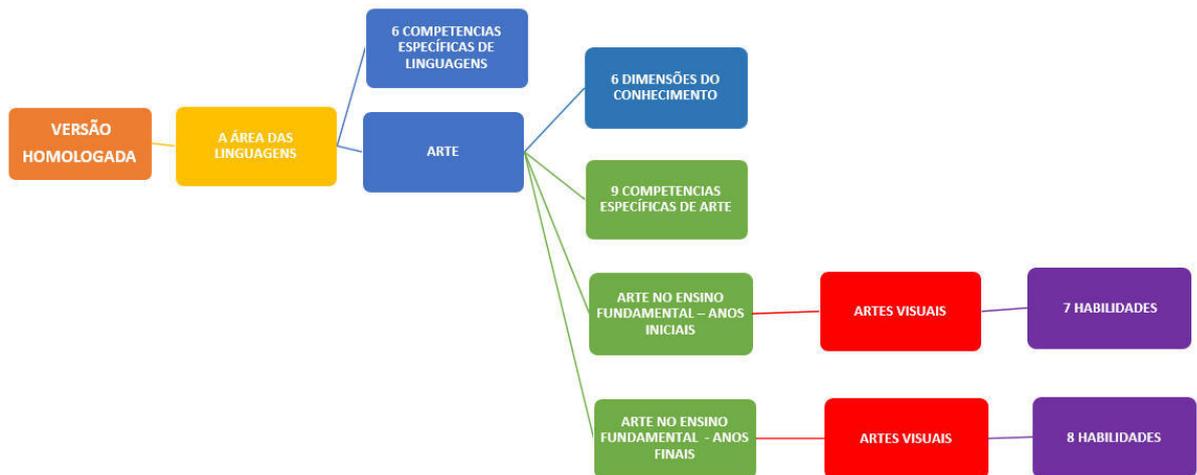
Apesar de não ser o foco desta pesquisa, em uma leitura sobre as habilidades das demais linguagens, foi possível constatar que as supressões mais acentuadas ocorreram nas linguagens da Dança e Teatro em que os termos gênero e corpo foram eliminados da redação do texto em relação à terceira versão. As supressões realizadas nessa versão denominada de embargada são as indicadas na “Nota pública sobre a Base Nacional Comum Curricular”, expedida por várias associações cristãs, entre elas a ANAJURE, já explicitada no tópico 3.2. desta dissertação.

Ao excluir identidade de gênero e orientação sexual da BNCC, o governo Temer decidiu que as escolas não devem promover valores constitucionais de combate a todas as formas de discriminação – optando por excluir de um instrumento curricular a necessidade de enfrentamento do machismo, homofobia, do sexismo e da misoginia nas escolas brasileiras, justamente em um país recordista em casos

de estupro, agressões de toda a ordem a mulheres, feminicídio e homicídios contra pessoas LGBT (CARA, 2019, p. 89).

Em termos de estrutura, a versão homologada apresenta a mesma organização da terceira versão sem os termos relacionados a gênero e sexualidade eliminados da terceira versão como se constata na versão denominada embargada.

Figura 7 - Recorte da versão homologada



Fonte: imagem do autor

As partes da versão homologada analisadas foram: *A área das Linguagens, Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental e Arte*. Esta última seção é composta pelos subtítulos: *Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, Artes Visuais*. Em continuidade, o subtítulo *Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, Artes Visuais*. Composta por 472 páginas, nesta versão foram analisadas 20 páginas.

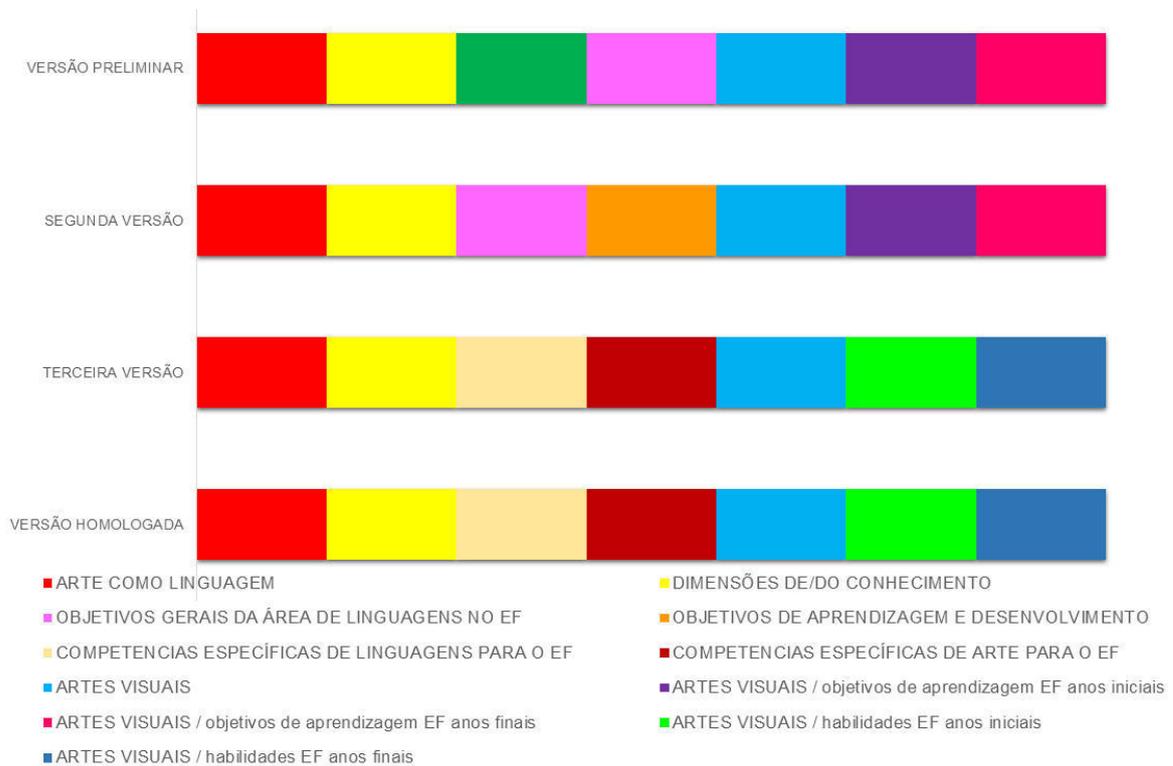
A fim de justificar as categorias analisadas neste trabalho, retomo um dos objetivos específicos desta pesquisa: contrastar as versões do documento e identificar as continuidades e descontinuidades presentes nas versões, que revelem projetos educacionais em disputa, tanto pelo controle de objetivos e percursos formativos para as Artes Visuais. Desse modo, procurei identificar em cada uma das versões do documento, palavras, expressões que sinalizassem os objetivos da formação em arte e como essa formação foi prevista em cada versão do documento.

Entre as versões há uma variedade de palavras e expressões referentes aos objetivos e percursos formativos para as Artes Visuais. Por essa razão, em um primeiro momento considerei o quantitativo referente às expressões como, por exemplo, na versão preliminar a expressão *objetivos de aprendizagem* está expressa nas seções analisadas *quatro vezes*, *habilidades duas vezes*, *objetivos transversais uma vez*. Na segunda versão, a expressão *objetivos de aprendizagem* está acompanhada da expressão *e desenvolvimento* mencionados *11 vezes*, e *eixos de formação* *11 vezes*. Neste ponto ressalto que essas expressões – *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*, e *eixos de formação* - aparecem somente na segunda versão. Já a palavra *habilidades* mostra-se *três vezes* e os *objetivos transversais* uma *única vez*.

É notória uma mudança da nomenclatura no documento a partir da terceira versão, na qual as expressões destacadas foram: *habilidades seis vezes* e *competências nove vezes*. Conseqüentemente, a versão homologada apresenta as mesmas expressões *habilidades nove vezes* e *competências nove vezes*.

Sendo assim, para compreender essa nomenclatura do documento, recorro a Franco (2012) para analisar as categorias em cada uma das versões da BNCC as quais apresento no gráfico abaixo.

Figura 8 - Análise das versões da BNCC



Fonte: imagem do autor

4.2 ARTE COMO LINGUAGEM

Desde a versão preliminar o componente curricular Arte está alocado na área de Linguagens de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Assim sendo, este tópico analisa como as diferentes versões do documento referem-se à Arte como linguagem por estar demarcada nessa área de conhecimento.

A versão preliminar destaca que: “a área de Linguagens trata dos conhecimentos referentes à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem” (BRASIL, 2015, p. 29), nessa perspectiva a Arte faz parte dessas práticas. O documento enfatiza que a linguagem é “concebida como forma de ação e interação no mundo e como processo de construção de sentidos” (BRASIL, 2015, p. 29). Conseqüentemente, a Arte entendida como linguagem, na versão preliminar, refere-se à uma forma de agir e interagir no mundo pela e para construção de sentidos.

O documento também destaca que uma importante tarefa da área de Linguagens é a

[...] garantia do direito de experimentar, criar, fruir e usufruir da vivência de diferentes manifestações artísticas, literárias e corporais, possibilitando o encontro com a nossa diversidade linguística e cultural e ampliando a relação dos sujeitos com as culturas locais e universais. O trabalho reflexivo com as diversas situações de leitura, produção, criação e fruição busca promover a compreensão de que há diferentes percepções, representações e entendimentos sobre a realidade, que incluem relações de poder, valores, responsabilidades, interesses pessoais e institucionais configurados pelas linguagens, possibilitando, assim, a reflexão, sobre o que estamos vivenciando para questionar, experimentar de outro modo, expressar, escolher, negociar de maneira mais confiante (BRASIL, 2015, p. 30).

A partir da citação anterior é possível concluir que a Arte, entendida como linguagem na versão preliminar, refere-se à uma forma de agir e interagir no mundo pela e para construção de sentidos, em meio a diferentes representações sobre a realidade que incluem relações de poder.

A segunda versão mantém a concepção de linguagem ratificando que "as práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se" (BRASIL, 2016, p. 86).

Como já mencionei na Introdução, em relação à metodologia desenvolvida neste estudo, busquei aplicar o conceito de contraste da linguagem visual (DONDIS, 2007), pois o mesmo acentua as qualidades de cada um dos elementos, no caso, cada uma das versões da BNCC. Dondis (2007) aponta algumas soluções visuais que podem ser percebidas através do contraste, como: instabilidade, assimetria, irregularidade, fragmentação, justaposição e variação. Considero uma variação entre a redação da versão preliminar para a segunda versão. Dondis (2007) esclarece que

Se a estratégia da mensagem exige mudanças e elaborações, a técnica da variação oferece diversidade e sortimento. Na composição visual, contudo, esta técnica reflete o uso da variação na composição musical, no sentido de que as mutações são controladas por um tema dominante (DONDIS, 2007, p. 153).

Presumo que o entendimento de Arte como linguagem da segunda versão amplia a concepção de Arte como linguagem da versão preliminar, pois a Arte vai permitir agir e interagir no mundo pela e para a construção de sentidos, em meio a

diferentes representações sobre a realidade que incluem relações de poder e possibilita a construção de referências para o entendimento social.

Se por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade (BRASIL, 2016, p. 86).

A partir do fragmento acima, considero que a variação que amplia a concepção de Arte como linguagem, também inclui o conflito decorrente das representações sociais, das relações de poder (BRASIL, 2015, p. 30) dos projetos em disputa nessa construção de "entendimentos comuns para a vida em sociedade" (BRASIL, 2016, p. 86). A segunda versão assevera que "cada prática de linguagem propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo" (BRASIL, 2016, p. 86). Desta maneira, a redação da segunda versão indica que a Arte é uma linguagem que oportuniza os sujeitos a conhecer e se apropriar de outras dimensões do conhecimento, da mesma maneira possibilita a aproximação e acesso aos bens culturais produzidos.

A terceira versão sinaliza que toda linguagem permite a comunicação.

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social ("ser" mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros ("ser-saber-fazer" pela/com a linguagem). Nesse "ser-saber-fazer" estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade (BRASIL, 2017a, p. 59).

A partir da citação anterior é possível perceber que essa versão considera a arte como integrante de um processo de comunicação, pois permite através das suas práticas de linguagem ampliar o repertório cultural do sujeito ao criar relações com o meio em que está inserido. O entendimento de Arte como Linguagem na redação da terceira versão da BNCC apresenta-se como a retomada de um projeto passado, quando a Reforma Educacional de 1971, através do parecer do Conselho

Federal de Educação nº 540/77, já sinalizava a Educação Artística a um terreno da expressão e comunicação (SILVA, 2004, p.134).

Ainda em relação ao entendimento de Arte como Linguagem, a terceira versão salienta que:

Ao se abordar a linguagem no sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita) não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais. Os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos (BRASIL, 2017a, p. 59).

Nesta versão da BNCC, a Arte entendida como linguagem constrói os conhecimentos humanos produzidos através do auto reconhecimento de si e nos demais, como também regula esses sujeitos. O texto ainda enfatiza o “reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas” (BRASIL, 2017a, p. 60). Nessa perspectiva as práticas de linguagem organizam, estruturam e regulam as relações humanas.

A partir dos fragmentos destacados da terceira versão da BNCC é possível constatar uma opacidade, uma solução que na linguagem visual se refere ao “bloqueio total, o ocultamento, dos elementos que são visualmente substituídos” (DONDIS, 2007, p. 152). Na terceira versão é visível o ocultamento de expressões como “relações de poder [...] interesses pessoais e institucionais (BRASIL, 2015, p. 30), “entendimentos comuns [...] discriminação e conflitos” (BRASIL, 2016, p. 86) das práticas de linguagem. A terceira versão adota uma redação mais técnica, indicando a opção da abordagem semiótica para o entendimento da linguagem, reconhecendo uma noção de regulação, de conformidade à normas e regras como finalidade para essas práticas sociais. Considero que é possível aproximar essa redação da solução visual da fragmentação devido à “decomposição dos elementos e unidades de um *design* em partes separadas, que se relacionam entre si, mas conservam seu caráter individual” (DONDIS, 2007, p. 145).

Na versão homologada é possível constatar uma nova redação para o entendimento de linguagem. O primeiro parágrafo acentua que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017b, p. 61).

A redação da versão homologada aproxima-se da solução visual da minimização, que se refere à “uma abordagem muito abrandada, que procura obter do observador a máxima resposta a partir de elementos mínimos” (DONDIS, 2007, p. 147). Para a versão homologada a finalidade da área de linguagens é a de

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017b. p. 61).

Do mesmo modo que os primeiros anos do Ensino Fundamental devem dar continuidade às experiências vividas na EI,

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social (BRASIL, 2017b. p. 61-62).

Ao contrastar a versão homologada e a terceira versão em relação à versão preliminar e segunda versão, entendo que a terceira versão e versão homologada se regem pela solução visual de planura, pela ausência de perspectiva e profundidade (DONDIS, 2007), ao supor que a participação nas práticas de linguagem diversificadas ampliam as capacidades expressivas e o conhecimentos sobre essas linguagens sem a reflexão que essas mesmas práticas potenciam para questionar o vivido e ou “escolher, negociar de maneira mais confiante” (BRASIL, 2015, p. 30) possíveis “entendimentos comuns para a vida em sociedade” (BRASIL, 2016, p. 86). Considero possível aproximar a redação da versão homologada da solução visual da neutralidade, embora “um *design* que parecesse neutro seria, em termos, quase

uma contradição, mas na verdade há ocasiões em que a configuração menos provocadora de uma manifestação visual pode ser o procedimento mais eficaz para vencer a resistência do observador, e mesmo sua beligerância” (DONDIS, 2007, p. 151).

4.2.1 Dimensões de/do conhecimento

A versão preliminar da BNCC, em seu subtítulo *Componente Curricular Arte*, destaca que:

O ensino de Arte deve articular de forma indissociável e simultânea, seis dimensões de conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência estética [...]. Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para trabalhar com elas no campo didático (BRASIL, 2015, p. 84).

Em relação à dimensão, o Dicionário da Língua Portuguesa (LAROUSSE, 1992), destaca que esta refere-se ao sentido em que se mede a extensão para avaliá-la, sendo a altura a dimensão vertical de um corpo, da base para cima; o comprimento a dimensão longitudinal de um objeto; a profundidade a dimensão entre as bordas e o fundo de um objeto, o volume. Dondis (2007) observa que a dimensão existe no mundo real, pois podemos senti-la como vê-la, porém, nas representações bidimensionais da realidade ela é, apenas, implícita, depende da ilusão.

O documento destaca seis dimensões de conhecimento que caracterizam a experiência estética. Não foi possível encontrar no documento uma explicação para a expressão experiência estética. A partir da leitura geral do texto sobre o componente curricular Arte considerei possível aproximar do entendimento de experiência estética como “uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida em que representa uma abertura para a coleção de exemplos que são a arte e a vida” (PEREIRA, 2012, p. 183).

Desse modo, a experiência estética se relaciona com a percepção, a capacidade de experimentar esteticamente a partir de diferentes fenômenos, não somente com o artístico. A diferença dessa experiência consiste no deslocamento da percepção cotidiana que dá passagem à uma novidade na interpretação, uma outra interpretação. Assim sendo, a vida, como os objetos artísticos, oferece uma

coleção de exemplos para a experiência estética que possibilita uma sensação de alargamento, revelação, desprendimento, diferentemente da percepção cotidiana.

Para a versão preliminar da BNCC, a extensão do conhecimento que caracteriza a experiência estética envolve:

A dimensão “**estesia**” é relativa às condições para que o estudante experimente o espaço, o tempo, o som, a imagem, o corpo e os materiais, articulando a sensibilidade e a percepção, tomadas como uma forma de conhecer. A

“**fruição**” implica na apreciação estética de distintas experiências sensíveis e de produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.

A “**expressão**” diz respeito às possibilidades de experimentar formas de manifestação, a partir da exploração do espaço, do tempo, do som, do corpo, dos materiais, das imagens e das tecnologias.

A “**criação**”, individual e/ou coletiva, resulta da atitude intencional do sujeito, que confere materialidade estética à sua subjetividade, seus sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em acontecimentos e produções artísticas.

A “**reflexão**” se refere ao exercício, pelo sujeito, do pensamento e julgamento das fruições, experiências e explorações criativas, artísticas e culturais, sozinho ou com o auxílio de algo ou alguém.

A “**crítica**” proporciona condições para que o estudante estabeleça relações entre as experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo um estranhamento ante o mundo e projetando o sujeito na direção de algo novo (BRASIL, 2015, p. 84-85).

É possível constatar que a redação da versão preliminar indica as extensões de como ocorre essa experiência estética com os objetos de conhecimento. Observa-se na redação desta versão que, ao referir-se à experiência estética, explica como as dimensões dessa experiência abrangente acontece com vários objetos do mundo e, não somente, com aqueles considerados artísticos. A dimensão da estesia aciona os sentidos. A fruição implica a provocação por meio de experiências artísticas originárias de diversos tempos e lugares. A dimensão da criação confere a produzir algo não existente no mundo de um modo singular, no tempo em que a reflexão e crítica, de certa forma atreladas, referem-se ao juízo em relação ao objeto/processo.

A segunda versão também faz uso da expressão dimensões de conhecimento, no subtítulo de *Arte* denominado *A estrutura do componente na Educação Básica*, enfatizando que:

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 tratam de eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em artes na escola (BRASIL, 2016, p. 113).

Se bem que a versão preliminar confere ao Ensino da Arte o encargo de articular as seis dimensões indissociáveis da experiência estética, a segunda versão enfatiza que o ensino e a aprendizagem articulam seis dimensões da experiência artística. A segunda versão não se refere à essa experiência estética como totalizante, mas à experiência artística com os fenômenos e objetos categorizados como artísticos. Vale salientar que a redação da segunda versão destaca a “complexidade dos processos criativos em artes”, valorizando o aspecto criativo, inventivo e fecundante dessa prática social.

Contrastando a expressão “dimensões de conhecimento” presentes na versão preliminar e na segunda versão, é possível perceber uma proximidade com a solução visual da economia. Dondis (2007) indica que a presença de unidades mínimas é típica da técnica da economia: “uma organização visual parcimoniosa e sensata em sua utilização dos elementos” (DONDIS, 2007, p. 146). Considero que a expressão experiência estética, utilizada na versão preliminar, aproxima-se da solução visual da profusão: “uma técnica de enriquecimento visual associada ao poder e à riqueza, enquanto a economia é visualmente fundamental e enfatiza o conservadorismo e o abrandamento do pobre e do puro” (DONDIS, 2007, p. 146). Portanto a segunda versão considera para a experiência do sujeito somente os exemplos dos fenômenos e objetos considerados artísticos.

Na segunda versão as dimensões são apresentadas da seguinte forma:

A “**criação**”, individual e coletiva, resulta da atitude intencional e investigativa do sujeito e de uma atenção criativa, que confere materialidade estética a sua subjetividade, seus sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em processos, acontecimentos e produções artísticas. Essa dimensão envolve a ênfase na qualidade processual das práticas artísticas que são permeadas por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações, inquietações. Trata-se de apreender o que está em jogo durante o fazer.

A “**crítica**” supõe que o/a estudante estabeleça relações entre as experiências e as manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo a ele/ela um estranhamento do mundo,

impulsionando- o/a para propor novas compreensões do espaço onde vive. Pelo estudo e pela pesquisa, a crítica articula uma ação e um pensamento propositivos, relacionando aspectos do ensino e da aprendizagem em artes: os políticos, os históricos, os filosóficos, os sociais, os econômicos e os culturais.

A “**estesia**” remete a experiência sensível do espaço, do tempo, do som, da ação, da imagem, do próprio corpo e dos materiais, articulando a sensibilidade e a percepção, tomadas como uma forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Essa dimensão diz respeito ao corpo como protagonista da experiência. Na totalidade, o corpo é constituído de emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto, implicado no universo das relações sociais.

A “**expressão**” é conhecimento que se manifesta de múltiplas formas, individuais e coletivas, emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

A “**fruição**” implica a disponibilidade e a relação continuada com produções artísticas e culturais, oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Envolve o deleite, o prazer, o estranhamento, a abertura para ser afetado durante a participação em práticas artísticas, estéticas e culturais.

A “**reflexão**” refere-se ao exercício do pensamento. É compreendida como uma ação de refletir, construir argumentos e ponderações sobre as fruições; as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais; as manifestações artísticas e culturais; o patrimônio material e imaterial (BRASIL, 2016, p. 114-115).

Ao contrastar a redação das dimensões de conhecimento entre a versão preliminar e a segunda versão é possível constatar que a segunda versão amplia a redação da versão preliminar. A segunda versão considera que o processo de construção individual ou coletivo perpassa por negociações, conflitos e inquietações até resultar a materialidade estética. Nesse ponto de vista a dimensão da criação enfatiza o entendimento da Arte como linguagem que possibilita agir e interagir no mundo pela e para a construção de um possível entendimento sem desconsiderar o conflito decorrente das representações sociais. Também é possível perceber uma ampliação na dimensão da crítica entre a versão preliminar e segunda versão, explicando que é pelo estudo e pesquisa que a crítica projeta o sujeito na direção do outro, propõe outras compreensões do espaço onde vive articulando uma ação/pensamento que intervém. Através dessa dimensão o educando estabelece relações a partir do seu conhecimento produzido e do espaço que está inserido. Em relação à dimensão da estesia, a segunda versão explicita que o corpo passa ser o protagonista dessa dimensão. Constituído de emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto, refere-se à experiência das relações sociais entre si mesmo e o outro no espaço. Assim como nas demais dimensões de conhecimento,

a segunda versão alarga a dimensão da expressão ao realçar que os elementos específicos de cada linguagem possibilitam o educando a se manifestar das diversas formas, bem como é por meio da expressão que diversas experiências artísticas emergem. A segunda versão também dilata a dimensão de conhecimento da fruição em relação à versão preliminar, pois esclarece que esta abarca tanto o prazer quanto o estranhamento, sendo indicada como uma possibilidade de abertura a participação de múltiplas práticas artísticas de diferentes culturas e períodos históricos. A dimensão da reflexão compreende ao pensamento, a construção de argumentos sobre as experiências e os processos artísticos.

Ao contrastar as dimensões de conhecimento entre a versão preliminar e a segunda é possível constatar uma outra variação além de ampliação e alargamento explicitado em cada uma das dimensões. Na versão preliminar as dimensões são apresentadas pelo viés da experiência estética, na qual a primeira delas é a estesia, pois tudo começa pelos sentidos, perpassando pela apreciação, expressão, produção até chegar ao exercício de refletir e manifestar seu posicionamento, mesmo que não haja “nenhuma hierarquia entre estas dimensões, tampouco uma ordem necessária para trabalhar com elas no campo didático” (BRASIL, 2015, p. 84).

A segunda versão assinala as seis dimensões pelo viés da criação, crítica, da experiência sensível, da emergência expressiva de múltiplas formas, que envolve o deleite e o exercício do pensamento, como “linhas maleáveis que se interpenetram, construindo a especificidade da construção do conhecimento em artes na escola” (BRASIL, 2016, p. 113).

A partir da segunda a expressão experiência estética é abandonada, mantendo-se o termo experiência artística nas demais versões (BRASIL, 2017a, p. 152; BRASIL, 2017b, p. 192).

Tanto a versão preliminar quanto a segunda versão adotam a expressão dimensões “de” conhecimento, já a terceira versão e a versão homologada as dimensões são estabelecidas como “do” conhecimento, esclarecendo que “Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural” (BRASIL, 2017a, p. 152). Em relação as expressões dimensões de conhecimento e dimensões do conhecimento, considero que há uma diferença entre a escolha pela preposição **de** e a contração **do** (preposição de + artigo definido o). O uso do artigo

definido o na contração da preposição **de** particulariza o substantivo conhecimento, determinando, especificando o conhecimento a ser conhecido. A redação da terceira versão continua esclarecendo que

Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas 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, 2017a, p. 152).

Aproximo a redação da terceira versão a solução visual da justaposição, por colocar “lado a lado e ativando a comparação das relações que estabelecem entre elas” (DONDIS, 2007, p. 156), pois faz uso do entendimento das dimensões como “linhas maleáveis” (BRASIL, 2016, p. 113), da segunda versão, e da ausência de hierarquia entre essas dimensões, da versão preliminar, dando preferência à expressão campo pedagógico ao invés de “campo didático” (BRASIL, 2015, p. 84).

As dimensões do conhecimento na terceira versão e versão homologada são apresentadas na mesma perspectiva de organização da segunda versão, porém com outra redação.

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.

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.

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.

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.

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.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, 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, 2017a, p. 152-153; BRASIL, 2017b, p. 192-193).

Ao contrastar a redação das dimensões de conhecimento entre a segunda versão e terceira versão / versão homologada identifica-se a partir das duas últimas versões todas as dimensões acompanhadas pelo verbo referir. A dimensão da criação refere-se ao processo de produção e construção, individual ou coletiva de caráter intencional ou de investigação se materializa através de um processo permeado por desafios, conflitos e negociações. Percebe-se, como já vinha sendo indicado na segunda versão, que o processo de criar envolve conflitos justamente pelas inquietações das representações sociais. A redação da terceira versão se aproxima muito da redação da segunda versão, assinalando que a dimensão da crítica se articula através de aspectos estéticos, históricos, políticos entre outros e se estabelece por meio de estudo, pesquisa e experiências. Através dessa dimensão novas compreensões podem ser vividas pelo educando. Em relação a dimensão da estesia essa dimensão acentua para a sensibilidade e percepção, envolve o corpo na sua totalidade e a relação de espaço e tempo entre si mesmo e o outro no espaço. Entre as dimensões destacadas, a dimensão da expressão na terceira versão amplia sua redação a partir da segunda versão que não sinalizava as possibilidades de exteriorizar, porém acentua a capacidade de se manifestar individual ou coletivamente por meio de diferentes procedimentos artísticos constitutivos de cada linguagem. A dimensão da fruição também aparece com a sua redação lapidada na terceira versão, onde evidencia que a mesma acontece através do prazer ou do estranhamento durante a produção e apreciação nos mais diversos lugares e grupos sociais, sendo uma prática que pode ser entendida para sensibilizar os sujeitos. Por último, a dimensão da reflexão apresentada na terceira versão se aproxima da redação da segunda versão onde possibilita o sujeito a

perceber, analisar e construir argumentos através das experiências visuais enquanto leitor e criador.

A terceira versão e versão homologada da BNCC enfatizam que:

A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL, 2017a, p. 153; BRASIL, 2017b, p. 193).

Em relação às dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística, considero que a redação da terceira versão e versão homologada aproxima-se da solução visual da difusão, dada a suavidade de seus contornos e “preocupar-se menos com a precisão e mais com a criação de uma atmosfera de sentimento e calor” (DONDIS, 2007, p. 158).

Ambas organizadas pela experiência artística, estão articuladas pelo processo de criação, crítica, estesia, expressão, fruição até chegar ao exercício de refletir e construir argumentos enquanto leitor. Presumo que as dimensões do conhecimento na terceira versão e homologada foram pensadas como elemento articulador das linguagens artísticas e as considero como um dispositivo para o ensino e aprendizagem.

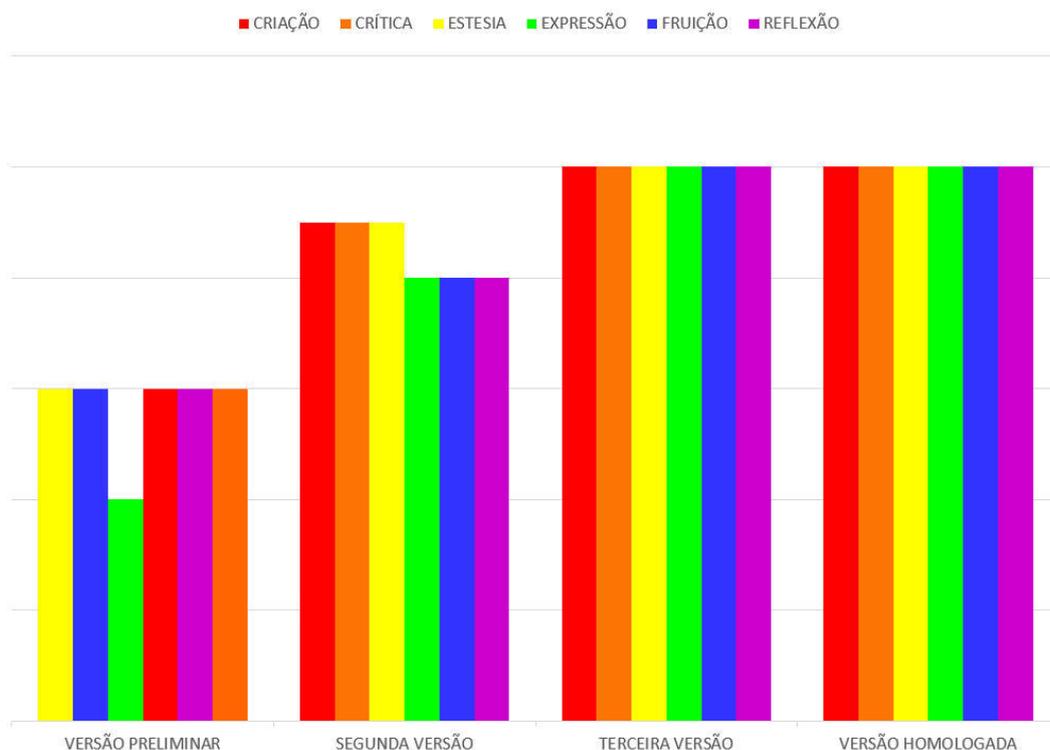
A partir dos contrastes apresentados entre as várias versões em relação ao componente curricular Arte, entendo que o documento na versão preliminar e segunda versão aponta para uma perspectiva filosófica, que indaga sobre a sua natureza, a sua estrutura, a sua fundamentação e as relações que o constituem. Por outro lado, a terceira versão e a homologada apresentam-se como uma abordagem metodológica que dirigem o componente curricular para um determinado fim.

As dimensões do conhecimento estabelecidas na terceira versão, são apresentadas na mesma ótica de organização da segunda versão e a redação indica alterações entre as versões anteriores. Já as dimensões do conhecimento definidas para versão homologada são uma reprodução do texto apresentado pela terceira versão.

Ao traduzir a redação das dimensões de/do conhecimento visualmente obtenho esse gráfico apresentado abaixo, no qual cada cor está representada por

uma dimensão que, no decorrer de cada versão da BNCC, percebe-se a alteração da redação, os avanços, as aproximações e o distanciamento até atingir o equilíbrio a partir da terceira versão.

Figura 9 - Dimensões de/do conhecimento apresentadas pelas quatro versões da BNCC



Fonte: imagem do autor

Ao justapor “comparação das relações que se estabelecem entre elas” (DONDIS, 2007, p.156), a dimensão da expressão na versão preliminar com as demais versões, percebi que há um distanciamento em relação a redação, não apresenta uma continuidade na segunda versão e nem retorna a aparecer na redação da terceira versão e versão homologada. Já na segunda versão, a dimensão da crítica, criação e estesia aparecem elevadas das demais pela sua redação estar próxima a redação apresentada na terceira versão e versão homologada. Ao contrastar a redação das dimensões entre a versão preliminar e segunda versão utilizando as soluções visuais de Dondis (2007), considero a fragmentação como a técnica visual que se enquadra nesse processo, pois “é a decomposição dos elementos e unidades de um *design* em partes separadas, que se relacionam entre si mas conservam seu caráter individual” (DONDIS, 2007, p.

145). Ainda observando o gráfico da Figura 8, entre a terceira versão e versão homologada é possível identificar a solução visual estabilidade “uma composição dominada por uma abordagem temática uniforme e coerente (DONDIS, 2007, p. 153).

4.3 OBJETIVOS

A versão preliminar e a segunda versão estão organizadas em torno de objetivos. Essa categoria foi analisada nessas duas versões, mesmo apresentando uma variação na própria terminologia entre a versão preliminar e a segunda versão, pois esta última inclui a expressão “e desenvolvimento” aos objetivos de aprendizagem. Apesar de não fazer uso do complemento “e desenvolvimento” em relação aos objetivos de aprendizagem, a versão preliminar também faz uso da expressão completa em outros momentos da redação. Desse modo tanto a versão preliminar quanto a segunda versão indicam claramente a finalidade do documento de acordo com a estratégia 7.1 do PNE:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 60).

Em relação à definição desses objetivos, a versão preliminar enfatiza que:

O ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento preliminar da BNC são os Direitos de Aprendizagem apresentados no texto Base Nacional Comum Curricular (BNC) – Princípios orientadores de definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento. Os doze Direitos de Aprendizagem enunciados no referido texto constituem um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem consideradas as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2015, p. 15).

A partir da citação anterior, é possível constatar que a versão preliminar indica aos “sujeitos da educação” (BRASIL, 2015, p. 7) seu direito à educação, um dos direitos humanos, inerentes ao ser humano independente de raça, sexo,

nacionalidade, etnia, religião e ou qualquer outra condição. A redação da segunda versão ainda esclarece que:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. [...] A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção a garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, as condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais (BRASIL, 2016, p. 24-25).

4.3.1 Objetivos gerais da área de Linguagens na EB

A expressão objetivos gerais da área de Linguagens na Educação Básica se encontra na organização da versão preliminar e são apresentados como ideia central do documento,

Em todas as áreas os objetivos de aprendizagem para as diferentes etapas da educação básica são propostos tendo como referências as características dos estudantes em cada etapa da educação básica, suas experiências e contextos de atuação na vida social. Foram considerados, ainda na definição desses objetivos, os critérios de relevância e pertinência, como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 16).

A versão preliminar da BNCC foi elaborada a partir da narrativa de objetivos definidos a partir dos direitos para “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7) que valorizem as qualidades que prezam e cultivam o convívio afetivo e social, sem “discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos” (BRASIL, 2017, p. 7) e pela participação ativa na “vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse” (BRASIL, 2017, p. 7). É a partir desses direitos que o documento considerou na redação para

a etapa do Ensino Fundamental seis objetivos gerais da área de Linguagens na Educação Básica, visando uma formação em que o sujeito possa:

- Interagir com práticas de linguagem em diferentes modalidades, na perspectiva de sua recepção e produção, de modo a ampliar, gradativamente, o repertório de gêneros e de recursos comunicativos e expressivos;
- Reconhecer as condições de produção das práticas de linguagens (quem, o quê, por quem, para quê, para quem, em que suporte, modo de circulação), materializadas na oralidade, na escrita, nas linguagens artísticas e na cultura corporal do movimento;
- Refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos, levando em conta as condições de recepção e produção;
- Compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas corporais como construções sociais e culturais, relacionando-as com ideologias e relações de poder;
- Interagir com o outro, usando expedientes comunicativos e expressivos nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo;
- Reconhecer a dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens, apreciando a cultura, a arte e a língua como patrimônios (BRASIL, 2015, p. 31).

O primeiro objetivo suscita que a interação com práticas de linguagens diferenciadas permite ao educando a ampliação de seu repertório de conhecimento em diferentes modalidades. Da mesma maneira, o reconhecimento das condições de produção, possibilita o resultado de obras materializadas através das diferentes linguagens. O terceiro objetivo, traz a reflexão em relação a utilização das diferentes especificidades da Arte que, acontece por meio de recursos expressivos considerando o processo desde a recepção até a produção. O quarto objetivo propõe compreender a diversidade de manifestações que envolve a área de linguagens e como deve ser compreendida como processo de construção social e cultural. O quinto objetivo, ressalta que a interação de forma crítica e criativa é um caminho para o sujeito se expressar diante das práticas sociais. O último objetivo reconhece a dimensão poética e estética como elemento de construção do sujeito, permitindo que o mesmo possa ampliar e desfrutar das linguagens.

Dentre os seis objetivos gerais da Educação Básica acima destacados é possível identificar na redação dos mesmos que, para o Ensino da Arte são assegurados espaços, modos e tempos para o educando interagir através do processo artístico durante toda a etapa da Educação Básica.

4.3.2 Objetivos gerais da área de Linguagens no EF

O vocábulo objetivos gerais da área de Linguagens no Ensino Fundamental se encontra na organização da versão preliminar, e a proposta para essa etapa de ensino assegura oito objetivos para uma formação que enseja ao educando:

- Dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita;
- Viver, refletir sobre a se apropriar dos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas;
- Vivenciar, refletir sobre, apropriar-se de, criar e recriar as práticas corporais;
- Reconhecer e valorizar a pluralidade de manifestações culturais (linguística, artística e corporal);
- Reconhecer e compreender o uso de outra(s) língua(s), assim como valorizar a(s) diversa(s) cultura(s);
- Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações;
- Propiciar àqueles/as que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação aos conteúdos, o acesso à utilização de linguagens e códigos aplicáveis e de tecnologia assistiva;
- Aproximar-se das diversas tecnologias, permitindo não apenas sua utilização como instrumentos de comunicação e informação, mas também o entendimento crítico das relações entre sociedade e tecnologia e o intercâmbio cultural (BRASIL, 2015, p. 33).

O primeiro objetivo aponta para que o estudante nesta etapa deva dominar a fala, a leitura e a escrita. A garantia para efetivação do Ensino da Arte, é exteriorizada através dos três objetivos seguintes que enfatizam a apropriação e reflexão das diferentes especificidades da Arte. O quarto e quinto objetivo salientam o reconhecimento e a valorização da cultura e da língua estrangeira, como o respeito as diferenças de: etnia, classe, crença e gênero que compreendem a diversidade sociocultural brasileira e estrangeira. O sexto objetivo respalda que, deve-se propiciar o acesso a informação mesmo aos que mostrarem necessidades diferenciadas. E o último, designa que a aproximação dos sujeitos com os meios tecnológicos não deve acontecer apenas como ferramenta de pesquisa, mas como elo de interlocução das relações.

A partir dos objetivos gerais da área de linguagens para a Educação Básica e Ensino Fundamental, detive minha atenção nos verbos indicados, ou seja, as ações que se espera que os estudantes de Educação Básica sejam capazes de

realizar ao final do percurso do Ensino Fundamental. Desse modo, a partir do quantitativo desses verbos, produzi a seguinte nuvem de palavras.

Figura 10 - Nuvem de palavras dos objetivos gerais da EB e EF da versão preliminar (BRASIL, 2015).



Fonte: imagem do autor

Destacam-se as ações de reconhecer e compreender entre os demais verbos mencionados nos objetivos gerais da área de linguagens para a Educação Básica e Ensino Fundamental da versão preliminar. Ao relacionar esses verbos com a Taxonomia de Bloom “um instrumento de classificação de objetivos de forma hierárquica (do mais simples para o mais complexo)” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 431) é possível constatar um predomínio de verbos que se relacionam com as categorias conhecimento e compreensão.

A partir da Taxionomia de Bloom se elaboram objetivos que contemplam o desempenho - aquilo que se espera que o estudante possa fazer - a partir das condições - aquilo que se oferece ao estudante para que alcance o desempenho esperado - bem como os critérios que indiquem se o desempenho pode ser aceito como satisfatório. Essa taxionomia considera que as seis categorias – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação – estão associadas ao processo cognitivo, porém a categoria conhecimento, desde sua idealização, estava relacionada ao conteúdo instrucional, à habilidade de “lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos” (FERRAZ;

BELHOT, 2010, p. 426). O verbo reconhecer na categoria da compreensão refere-se à “capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). Portanto, o processo de acessar, de lembrar informação e captar seu significado, destaca-se nessa lista de objetivos.

Na segunda versão da BNCC a expressão objetivos gerais de formação da área de Linguagens estão subdivididos em anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e vem acompanhados em relação aos eixos de formação. Por essa razão, início tecendo algumas considerações em torno dos eixos de formação.

A expressão “eixos” já era mencionada na versão preliminar, porém sem o complemento “de formação”, destacando:

Foram considerados, ainda, na definição desses objetivos, os critérios de relevância e pertinência, como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esses critérios se materializam, em cada componente curricular, na definição de eixos em torno dos quais se organizam os objetivos de aprendizagem. Esses eixos têm a função de articular tanto os componentes de uma mesma área de conhecimentos quanto as diferentes etapas de escolarização ao longo das quais esse componente se apresenta (BRASIL, 2015, p. 16).

Essa menção aparece na versão preliminar em relação a área de: Linguagens no EF e EM, Matemática no EF e EM, Ciências da Natureza no EM e Ensino Religioso no EM (BRASIL, 2015).

A segunda versão indica que “os eixos de formação derivam dos objetivos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2016, p. 175). Segundo o Glossário de Terminologia Curricular publicado pela UNESCO (2016), a organização curricular por meio de eixos de formação propicia uma articulação horizontal de “[...] integração de conteúdos curriculares a fim de desenvolver a integração entre matérias, disciplinas ou domínios de conhecimento” (UNESCO/BIE, 2016, p. 19) entre todas as áreas de conhecimento. Esse mesmo glossário indica a expressão eixo curricular como: “Elementos estruturais do currículo que designam a forma como o conteúdo se

organiza com o propósito de planejar a aprendizagem do estudante” (UNESCO/BIE, 2016, p. 46), sendo esses os elementos estruturais que integram as áreas de conhecimento.

Os eixos de formação para o EF apresentados na segunda versão da BNCC, são: 1. Letramentos e capacidade de aprender; 2. Leitura do mundo natural e social; 3. Ética e pensamento crítico; 4. Solidariedade e sociabilidade. Em relação aos quatro eixos de formação, destaco a expressão Letramentos no plural, para a qual esta versão da BNCC indica que estes envolvem

[...] uma série contínua de aprendizagens, visando possibilitar a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial, bem como participar totalmente da comunidade e da sociedade mais ampla (BRASIL, 2016, p. 176).

A segunda versão do documento enfatiza que novas formas de letramento são necessárias à vida moderna e devem ser levadas em conta no currículo, como o “letramento digital, letramento em informação, letramento em mídia e letramento em redes sociais” (BRASIL, 2016, p. 176).

Apresentados para cada etapa da Educação Básica, os objetivos gerais de formação da área de Linguagens para os anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos eixos de formação são exibidos por códigos alfanuméricos.

Os códigos alfanuméricos são compostos por pares de letras e de números, os mesmos indicam a etapa de ensino, o ano ou ciclo que ela se refere, o componente curricular que indica e a numeração sequencial da posição do objetivo ou da habilidade. Presentes em todas as versões, há uma variação de como são organizados na versão preliminar, segunda versão, terceira versão e versão homologada. Na versão preliminar esses códigos são destacados nos objetivos de aprendizagem específicos do componente curricular. A partir da segunda versão os mesmos aparecem nos objetivos gerais de formação da área de Linguagens e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular. Na terceira versão e versão homologada estão indicados nas habilidades de cada componente curricular.

Esses objetivos são enumerados indicando os eixos de formação correspondentes:

EFF1LI01 Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), identificando possibilidades de utilização dessas linguagens na vida pessoal e coletiva (EIXO 1,2,3 e 4).

EFF1LI02 Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para construir conhecimentos (EIXO 1 e 2).

EFF1LI03 Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem (EIXO 1,2 e 3).

EFF1LI04 Reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos (EIXO 2 e 3).

EFF1LI05 Conhecer e interagir com o patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento (EIXO 2 e 3).

EFF1LI06 Interagir de forma ética com o outro, respeitando a diversidade de linguagens como manifestações de identidades (EIXO 3 e 4).

EFF1LI07 Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens (EIXO 1,3 e 4).

EFF1LI08 Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação (EIXO 1 e 2); (BRASIL, 2016, p. 184 -185).

Dentre os objetivos gerais, os códigos EFF1LI01, EFF1LI03, EFF1LI04, EFF1LI05 e EFF1LI06 enfatizam práticas de linguagens artísticas.

A segunda versão expõe da mesma forma codificada em que foram apresentados para a etapa dos anos iniciais, os objetivos gerais para a área de Linguagens para os anos finais do Ensino Fundamental.

EFF2LI01 Usar com autonomia diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva (EIXO 1, 2, 3 e 4).

EFF2LI02 Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e analisá-las, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem (EIXO 1, 2 e 3).

EFF2LI03 Compreender as práticas de linguagem como produtos culturais, portadores de valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo que estruturam a vida humana (EIXO 2 e 3).

EFF2LI04 Reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos (EIXO 2 e 3).

EFF2LI05 Conhecer, analisar e interagir com o patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, relacionando-o com o repertório próprio e com o contexto cultural de produção e apropriação (EIXO 2 e 3).

EFF2LI06 Interagir de forma ética e respeitosa com o outro,

relacionando a diversidade de linguagens com a construção de identidades e a participação social em diferentes campos de atuação (EIXO 3 e 4).

EFF2LI07 Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens (EIXO 1, 3 e 4).

EFF2LI08 Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação e compreendendo seu papel na produção de sentidos em diferentes linguagens (EIXO 1 e 2); (BRASIL, 2016, p. 326 - 327).

Dentre os objetivos gerais da área de Linguagens para os anos finais, os códigos EFF2LI01, EFF2LI02, EFF2LI03, EFF2LI04, EFF2LI05 e EFF2LI06 enfatizam as práticas de linguagens artísticas.

A partir dos objetivos gerais de formação da área de Linguagens para os anos iniciais e finais em relação aos eixos de formação, detive minha atenção aos verbos indicados, ou seja, o que espera dos educandos neste período.

Figura 11 - Nuvem de palavras dos objetivos gerais da área de Linguagens para EF anos iniciais e finais da segunda versão (BRASIL, 2016).



Fonte: imagem do autor

Como pode ser observado, destacam-se na nuvem de palavras os verbos conhecer e interagir na segunda versão. Os mesmos não foram identificados na Taxonomia de Bloom. Ferraz e Belhot (2010) destacam que uma das razões pelas quais a Taxonomia de Bloom tornou-se tão importante deve-se ao fato de que antes da década de 1950 um dos grandes problemas da literatura educacional era a falta de consenso em relação aos verbos utilizados nos objetivos instrucionais, dentre

eles, o verbo conhecer “utilizado com o sentido de ter consciência, saber da existência ou para expressar domínio de um determinado assunto” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423). Em relação ao verbo interagir, o Dicionário da Língua Portuguesa (LAROUSSE, 1992) indica o agir mutuamente de dois ou mais objetos, duas ou mais coisas. Portanto considero que essa lista de objetivos enfatiza o sentido da tomada de consciência e o agir mútuo.

Vale salientar que a segunda versão da BNCC indica que os objetivos do componente curricular Arte são associados e articulados às seis “dimensões de conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 114) e se apresentam como objetivos transversais por perpassarem “todas as linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)” (BRASIL, 2016, p. 117).

- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, dialogando, reconhecendo e problematizando as diversidades.
- Compreender as relações entre as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- Pesquisar e conhecer as matrizes estéticas e culturais, especialmente as brasileiras, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em AV., Dança, Música e Teatro.
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços na escola e fora dela nas Artes Visuais, na Dança, na Música e no Teatro.
- Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, de pesquisa e de criação artística.
- Estabelecer relações entre os sistemas das artes, a mídia, o mercado e o consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação das artes na sociedade.
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
- Construir relações artístico-culturais com as comunidades do entorno da escola, nas quais se fazem presentes as culturas infantis, juvenis e adultas.
- Inventar e reinventar a sua identidade e demais identidades e pertencimentos, praticando formas de entendimento, expressão e experiências nas esferas da sensibilidade, da ética, da estética e da poética (BRASIL, 2016, p. 118-119).

O primeiro objetivo transversal possibilita o educando a reconhecer a diversidade cultural do seu entorno social para saber dialogar criticamente. O segundo compreende as especificidades do campo da arte e a integração entre suas práticas. O terceiro, busca reelaborar através das linguagens artísticas as matrizes estéticas e culturais. O quarto, destaca a importância em ressignificar o espaço escolar e fora dele por meio das linguagens: visual, musical, teatral e da dança por meio da percepção, imaginação e expressão. O quinto objetivo transversal aponta para a utilização de recursos tecnológicos como instrumento de registro das criações artísticas. O sexto, destaca que a produção e circulação das artes precisam ser questionadas entre os sistemas das artes. O sétimo, descreve que, por meio das produções artísticas questões políticas e sociais podem ser contestadas. O oitavo incita que o trabalho colaborativo em artes desenvolve a autonomia e crítica. O nono objetivo trata das relações do entorno da escola entre as culturas infantis, juvenis e adultas, em que as mesmas devem ser incorporadas no processo artístico. O último objetivo, realça sobre a reinvenção de identidades como forma de entendimento entre a ética e a estética.

4.3.3 Objetivos gerais do componente curricular Arte na EB

Na versão preliminar, os objetivos gerais de aprendizagem em Arte fazem referência a todas as etapas da Educação Básica e foram organizados a partir das seguintes perguntas:

Quais são os saberes e as práticas em Arte relevantes para a atuação crítica do estudante no seu contexto, em cada etapa e modalidade escolar? Quais desses saberes e práticas os estudantes já conhecem, e até que ponto, e quais, eles ainda precisam aprender e/ou aprofundar para que atuem de modo crítico e autoral no seu contexto, em cada etapa e modalidade escolar? (BRASIL, 2015, p. 85).

A partir dessas perguntas identifica-se a necessidade em pensar em todas as etapas de ensino, bem como identificar quais conhecimentos estão presentes no contexto do educando e quais os necessários a serem desenvolvidos, a fim de efetivar uma prática educativa que avance progressivamente.

Os objetivos gerais foram entendidos como transversais pois teriam que “perpassar todos os subcomponentes” (BRASIL, 2015, p. 86). Durante a produção

do documento, como foi indicado no tópico 3.4, a versão preliminar ocasionou um alerta entre os profissionais da área, devido a inserção na área de Linguagens e o vocábulo subcomponente para as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, pois indicava a perda de posição como área de conhecimento. Esse fato provocou o ofício nº 6/2015, da Federação de Arte-Educadores do Brasil, firmado com demais associações da área, enviado ao MEC com várias demandas, dentre estas a constituição de uma área de Arte, desvinculada da área de Linguagens, tornando-a autônoma e que fosse explicitada a atuação do professor com formação específica em cada componente curricular da área de Arte.

Estabelecidos para essa etapa da Educação Básica, os objetivos gerais - entendidos como transversais para atravessar as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) - eles são apresentados do seguinte modo:

- Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades;
- Compreender as diferentes relações entre as artes visuais, a dança, o teatro e a música e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, nas condições particulares de produção e prática de cada subcomponente;
- Conhecer as matrizes culturais brasileiras em sua tradição e nas manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em artes visuais, dança, teatro e música;
- Vivenciar a expressividade, a ludicidade e a imaginação, ressignificando diferentes espaços na escola e fora dela por meio das artes visuais, da dança, do teatro e da música;
- Explorar os recursos tecnológicos como meio para o registro, pesquisa e criação em Arte;
- Compreender as relações entre as artes, a mídia, o mercado e o consumo;
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas e culturais por meio de exercícios, produções e apresentações artísticas que valorizem a autonomia, a crítica e a autoria;
- Construir relações artístico-culturais com as comunidades do entorno da escola, nas quais se fazem presentes as culturas infantis, juvenis e adultas (BRASIL, 2015, p. 86).

Na redação dos objetivos gerais do componente curricular Arte na Educação Básica o primeiro objetivo aponta para uma história da arte que não é só eurocêntrica, mas menciona as diferentes etnias, ou seja, uma história da arte que inclua também as diferenças de gênero e sexualidade. O segundo salienta a

compreensão das linguagens da arte em relação a mercado e consumo. O terceiro objetivo remete a necessidade de conhecer a cultura brasileira e as intervenções contemporâneas que vem acontecendo, assim como no que as diferentes matrizes contribuem para a subsistência das futuras gerações. O quarto objetivo sinaliza que a vivência por meio da imaginação e expressão através das especificidades do campo da arte, são capazes de ressignificar diferentes espaços escolares. O quinto acentua sobre a exploração do uso da tecnologia como instrumento de pesquisa. O sexto compreende as relações entre arte, mídia e mercado, ou seja, os produtos artísticos também são entendidos como consumo o que pode sinalizar uma discussão que ultrapasse as hierarquias entre arte e artesanato. O sétimo objetivo focaliza a problematização de questões políticas de todas as tipologias, através das produções artísticas como meio para despertar a autonomia e questionar aspectos sociais. O último, denota para a necessidade de incorporar relações artísticas a todos os níveis de idades que integram as comunidades do entorno da escola.

Os objetivos gerais para o componente curricular Arte na segunda versão destacam que durante essa etapa de ensino “espera-se a expansão do repertório, a ampliação das habilidades e o aumento da autonomia nas práticas artísticas do/as estudantes” (BRASIL, 2016, p. 117). Ainda é ressaltado para o Ensino Fundamental “a progressão dos conhecimentos nas artes, não se dá de forma linear, rígida ou cumulativa” (BRASIL, 2016, p. 117). Considerando os objetivos gerais do componente curricular Arte na EB da versão preliminar e segunda versão, os mesmos apontam para um processo de ensino flexível diante das realidades escolares.

4.4 COMPETÊNCIAS

A partir da terceira versão, o documento passa ser organizado por outra nomenclatura. Na primeira versão o vocábulo competência está expresso uma única vez (BRASIL 2015, p. 140), aludindo à faculdade de abstração. Na segunda versão, refere-se às “demandas de uma sociedade cada vez mais exigente relativamente ao domínio de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas” (BRASIL, 2016, p. 134); à solidariedade e sociabilidade como “competências necessárias para uma sociabilidade própria dos sistemas democráticos e republicanos” (BRASIL, 2016, p. 493), à competência de leitura (BRASIL, 2016, p. 511) e à “prescrição geral

de competências e habilidades” dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2016, p. 511).

A redação da terceira versão informa que “os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017a, p. 15) se justificam a partir da seguinte legislação:

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BRASIL, 2017a, p. 15).

A partir de uma leitura atenta sobre o artigo 32 da LDBEN é possível afirmar que o mesmo se refere a formação básica obrigatória do cidadão do EF, com duração de 9 (nove) anos, gratuita na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Essa formação deve ocorrer mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Em relação ao artigo 35 da LDBEN, este refere-se às finalidades do EM como: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF visando o prosseguimento de estudos; a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996). Portanto não foi possível constatar a suposta fundamentação legal para a organização dos “conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017a, p. 15) que os redatores da terceira versão da BNCC indicam.

A terceira versão da BNCC define competência como:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017a, p. 16).

A noção de competência expressa na terceira versão da BNCC aproxima-se da noção indicada pela Conselheira do CNE em 1997, Guiomar Namó de Mello, como sendo “a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação” (MELLO, 2003).

Neste ponto retomo alguns fatos já expostos no tópico 3.2 sobre o contexto de produção do documento quando o comitê assessor e a equipe de especialistas que atuaram na produção da versão preliminar e segunda versões da BNCC emitiram a Nota de Esclarecimento manifestando a preocupação com

[...] iniciativas que vêm tentando deslocar a discussão da Base do âmbito do CONSED, da UNDIME e do Conselho Nacional de Educação para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não foi ou tem sido discutida com a sociedade¹⁴.

Os grupos e atores que passaram a deliberar sobre a elaboração da BNCC, e cuja legitimidade o comitê assessor indicava que não havia sido discutida com a sociedade, retomou a proposta da “pedagogia das competências” (RAMOS, 2004), uma discussão ausente da versão preliminar e da segunda versão da BNCC. Ramos (2004) observa que a pedagogia das competências tem tentado realizar uma combinação entre o ideário racionalista e o pragmatista. O autor indica que a tentativa de objetivar as competências para o planejamento e controle dos sistemas produtivos origina-se no racionalismo e a busca por aprendizagens úteis e aplicáveis à adaptação do indivíduo à uma realidade em constante transformação, provém do pragmatismo. Destaca que na educação brasileira o racionalismo prevaleceu na década de 1970, com a corrente tecnicista da educação inspirada na Teoria do

¹⁴ NOTA DE ESCLARECIMENTO E MANIFESTAÇÃO DE POSICIONAMENTO DO COMITÊ ASSESSOR E EQUIPE DE ESPECIALISTAS QUE ATUARAM NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Segunda%20vers%C3%A3o%20BNCC/nota-assessores-e-especialista-bncc.pdf>

Capital Humano, e na década de 1990, com o denominado neotecnicismo e neopragmatismo.

Vale lembrar que a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que se realizou em Jomtien, Tailândia, em 1990, indicou a pedagogia da competência como único caminho para essa suposta educação para todos. Ramos (2004) adverte que o neopragmatismo da pedagogia das competências se revela na preocupação em se definir objetivos de formação que atendam demandas específicas das empresas, como também no trato utilitário em relação aos conteúdos de ensino sempre em relação direta à necessidade de formar “capacidades imediatas e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho” (RAMOS, 2004, p. 510).

A pedagogia das competências emerge em meio à crise do modelo de acumulação do capital baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o acelerado desenvolvimento das tecnologias de produção e de processamento das informações; o avanço das políticas neoliberais no mundo. É forte aliada do discurso empresarial, das práticas de gestão associadas aos processos de reestruturação ganhando força em um cenário de encolhimento de empregos, intensificação do trabalho, precarização das relações de trabalho e desmobilização sindical. Desse modo, o discurso da pedagogia das competências promete ser capaz de responder aos desafios do mercado de trabalho com supostas novas práticas formativas contribuindo para uma sociedade mais justa e o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Apesar da falta de consenso em torno da noção de competência e seus diversos usos, Ramos (2004) indica que há uma relativa conformidade sobre esta se articular em torno do trio “saberes”, “saber fazer”, “saber-ser”.

Ainda, o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO (2016) define:

Competência(s): podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo habilidades (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de competências (UNESCO/IBE, 2016, p. 27-28).

Segundo o Glossário da UNESCO (2016), as competências precisam ser dominadas pelos educandos durante toda a Educação Básica. Conforme destaca Rasco (2011), [...] “antes falávamos de aprendizagem (aprender algo) agora falamos de aquisição de competências” (RASCO, 2011, p. 207).

Sacristán (2011), questiona um ensino baseado em competências e comenta:

A que mundo nos leva essa forma de educar por competências? Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos mais eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação (SACRISTÁN, 2011, p. 8).

Nessa conjuntura identifica-se claramente a relação com o proveito econômico acima do educacional, bem como a aproximação às exigências internacionais.

Encontra-se na versão homologada da BNCC uma definição mais enfática:

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, 2017b, p. 8).

Segundo o documento homologado as competências passam a ser um instrumento para além da escola, pois tratam de atitudes e valores, qualidades também do âmbito da família.

Sacristán (1998) afirma que:

As práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais se forjam os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência (SACRISTÁN, 1998, p. 119).

A partir da citação de Sacristán (1998) considero que a mudança de nomenclatura a partir da terceira versão da BNCC se projeta em nossas ações e pensamentos na forma em que damos sentido à experiência. A palavra objetivo

remete ao que é válido para todos e não apenas para um indivíduo. Na formulação dos objetivos de aprendizagem tanto a versão preliminar quanto a segunda versão da BNCC enfatizam que o ponto de partida para a definição desses objetivos são os direitos de aprendizagem. Por outro lado, a competência refere-se à “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (LAROUSSE, 1992). Nesse sentido a expressão objetivo de aprendizagem projeta-se para ações consideradas válidas pela e para a coletividade envolvida no processo de aprendizagem, ao passo que a expressão competência e habilidade projeta-se para o indivíduo, para o particular e não para o público.

4.4.1 Competências específicas de Linguagens para o EF

A terceira versão considera para área de Linguagens competências específicas para o Ensino Fundamental. Apresentadas como eixo estruturante do documento destaca aos alunos a garantia de:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias.
5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.
6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.
7. Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.
8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de

produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática (BRASIL, 2017a, p. 62).

Para minha surpresa, apesar do uso da nomenclatura competência na terceira versão, estar no sentido de uma mobilização, e que mobilizar se relaciona com movimento, percebi que as competências também são expressas por ações muito próximas da Taxonomia de Bloom. A primeira competência menciona que as linguagens devem ser compreendidas como construção humana, histórica e social, que produz sentidos. A segunda competência ressalta que as linguagens devem ser reconhecidas e legitimadas como experiências do ser humano na vida social. A terceira destaca que através das linguagens o olhar crítico é desenvolvido para lidar com as diversas formas de expressão. A quarta competência salienta que opiniões devem ser confrontadas sobre diferentes linguagens com o objetivo de imergir para outras ideias. A quinta competência evidencia que através dos patrimônios material e imaterial, as linguagens podem ser reconhecidas como integrantes. A sexta competência realça que através da socialização entre as diferentes linguagens exploraram diferentes categorias do patrimônio. A sétima competência acentua por meio das diferentes linguagens, constrói-se novas possibilidades de criação e apreciação. A oitava competência reforça que a interação por meio das linguagens coloca o sujeito como protagonista no processo de compreensão de mundo.

Dentre as oito competências destacadas na terceira versão detive meu olhar aos verbos apresentados na redação do texto.

Figura 12 - Nuvem de palavras das Competências Específicas de Linguagens para o EF da terceira versão (BRASIL, 2017a).



Fonte: imagem do autor

Na nuvem de palavras das competências específicas de Linguagens para o EF da terceira versão foi possível constatar que, apesar do discurso em torno das competências para mobilizar e aplicar os conhecimentos escolares, pois “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2017a, p. 16), os verbos utilizados para indicar essas capacidades são próximos aos indicados na versão preliminar da BNCC. Na versão preliminar os objetivos de aprendizagem estão expressos em torno de dois grandes verbos: reconhecer e compreender, que se relacionam na Taxionomia de Bloom com as categorias conhecimento e compreensão. Na segunda versão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicam os verbos conhecer e interagir, sendo que interagir não está indicado em nenhuma categoria da Taxionomia de Bloom, conhecer mantém-se na categoria do conhecimento. A terceira versão apesar de adotar a noção de competência e não objetivos, indica verbos relacionados as categorias de conhecimento e aplicação da Taxionomia de Bloom.

O verbo reconhecer está enfatizado na estruturação da Taxionomia de Bloom na dimensão processo cognitivo, e está ligado as categorias do Conhecimento e da Compreensão. Como já foi explicado anteriormente sobre a categoria conhecimento, seu objetivo principal é trazer à consciência a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-los em contextos diferentes. Já o verbo desenvolver aparece

na categoria de aplicação, que distingue a “habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). Na categoria síntese aparece como “habilidade de agregar e juntar partes, para formar um todo” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). O verbo respeitar não foi identificado na estruturação da Taxonomia de Bloom, porém é possível situá-lo na articulação do “saber-ser” (RAMOS, 2004).

A versão homologada enxuga a quantidade de competências específicas da área de Linguagens para o EF indicando somente seis delas com a seguinte redação:

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 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 (BRASIL, 2017b, p. 63).

A primeira competência destaca que as linguagens devem ser compreendidas como parte da construção cultural do sujeito, e que as mesmas são reconhecidas como formas de significação das expressões. A segunda competência sinaliza que para ampliar a participação na vida social diversas práticas de

linguagem devem ser exploradas a fim de colaborar para construção de uma sociedade melhor. A terceira competência destaca que o uso de diferentes linguagens além de facilitar o diálogo coopera para resolução de conflitos. A quarta competência salienta que através de diferentes linguagens pontos de vista são defendidos a fim de promover respeito aos direitos humanos, consciência socioambiental do mundo contemporâneo. A quinta competência frisa que o senso estético deve ser desenvolvido nos educandos com a intenção de que reconheçam e respeitem o patrimônio e as diversas manifestações culturais, bem como a diversidade de saberes identidades e culturas. A sexta competência aponta que o uso das tecnologias nas diversas práticas sociais deve ser de forma crítica e significativa, a fim de promover diálogo e conhecimento.

A partir das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental averigui que os verbos apresentados na redação das competências são destacados como ações que perpassam por toda a etapa do ensino fundamental, especificamente na área de linguagens. Através dos verbos enfatizados organizei a nuvem de palavras.

Figura 13 - Nuvem de palavras das Competências Específicas de Linguagens para o EF da versão homologada (BRASIL, 2017b).



Fonte: imagem do autor

Na nuvem de palavras das competências específicas de Linguagens para o EF da versão homologada destacam-se as ações de: utilizar e partilhar entre os demais verbos mencionados.

O verbo utilizar não está indicado na Taxonomia de Bloom, porém se compreendermos utilizar como usar, encontramos este na categoria de aplicação. Essa ênfase na categoria de aplicação coincide com a observação de Ramos (2004) ao advertir que a pedagogia das competências acentua a definição de objetivos de formação atendam demandas específicas das empresas e o trato utilitário em relação aos conteúdos de ensino em relação direta à adaptação dos indivíduos ao ambiente de trabalho. Em relação ao verbo partilhar, este tampouco está indicado na Taxonomia de Bloom. A partir do sentido indicado pelo Dicionário da Língua Portuguesa (LAROUSSE, 1992), partilhar refere-se a tomar parte em o que torna possível situá-lo na articulação do “saber-ser” (RAMOS, 2004).

4.4.2 Competências específicas de Arte para o EF

Considerando o que está assegurado na terceira versão, as competências específicas de Arte para o Ensino fundamental estão articuladas ao componente curricular Arte com o objetivo de garantir aos alunos:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer 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 na cultura brasileiras –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando 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. Problematizar 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 (BRASIL, 2017a, p. 156).

A competência de número um destaca que ao se apropriar das produções artísticas do seu entorno, diferentes discursos são construídos. Com isso amplia-se o repertório cultural dos sujeitos para melhor compreender as diversidades. A de número dois realça para as relações entre as especificidades do campo da arte e as práticas integradas articulando recursos audiovisual durante as práticas de cada linguagem. A de número três sublinha que o estudo com enfoque especificamente na arte e cultura brasileira pode ser repaginado através das manifestações artísticas tradicionais e contemporâneas. A de número quatro acentua que os espaços da escola e fora dela deve ser experienciado através do lúdico e da expressividade. A de número cinco destaca que os recursos tecnológicos devem ser utilizados não apenas como ferramenta de registro, assim como de pesquisa e criação. A de número seis salienta que as relações entre arte, mídia e mercado de consumo devem ser problematizadas através da produção e circulação. A de número sete sublinha que, por meio das diversas manifestações artísticas, questões políticas de todas as tipologias devem ser problematizadas. A de número oito aponta que através da arte deve-se desenvolver no educando a autonomia e crítica, assim como o trabalho coletivo. A de número nove frisa que o patrimônio cultural que constitui a história do mundo deve ser analisado e valorizado por meio de diferentes perspectivas.

Na redação das competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental que compreende a versão homologada, entre as nove competências apresentadas pela terceira versão, sete delas são apresentadas com a mesma redação na versão homologada. Apenas a competência de número um e de número três, estão com a redação alterada.

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.
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 (BRASIL, 2017b, p. 196).

Na competência de número um a mudança evidencia que as produções culturais do entorno social, das comunidades indígenas e tradicionais devem ser exploradas e contextualizadas com o intuito de reconhecer a arte enquanto fenômeno que dialoga com a diversidade. Ao contrário da terceira versão, a versão homologada, considera os “povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras” (BRASIL, 2017b, p. 196) como integrantes desse entorno que constituem a história desse país e devem ser identificadas pelos educandos, bem como “espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social, social e sensível” (BRASIL, 2017b, p. 196) que dialogam com a diversidade.

A competência de número três na versão homologada, acentua que as distintas matrizes estéticas e culturais “que constituem a identidade brasileira” (BRASIL, 2017b, p. 196) devem ser reelaboradas a partir das tradições até as mais recentes manifestações artísticas. É possível constatar uma maior complexidade na versão homologada, pois a terceira versão trata da cultura brasileira como se fosse um bloco homogêneo.

Organizadas nesta sequência, percebe-se que é enfatizado um processo que explore e percorra pela experiência artística do sujeito. Considero que as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental indicadas na terceira versão e versão homologada em contraste com os objetivos de aprendizagem da versão preliminar e segunda versão aproximam-se da solução visual de fragmentação. Dondis (2007) compreende a fragmentação como “a decomposição dos elementos e unidades de um design em partes separadas, que se relacionam entre si, mas conservam seu caráter individual” (DONDIS, 2007, p. 145).

4.5 ARTES VISUAIS

A linguagem das Artes Visuais aparece descrita no título *Componente Curricular Arte* desde a versão preliminar até a versão homologada e apresenta a seguinte redação na versão preliminar.

As Artes Visuais têm como princípio lidar com a imagem através da experiência estética e subjetiva. Deste modo, mobiliza e amplia os

mundos internos dos sujeitos, enriquecendo seus imaginários. É também de sua natureza a experimentação, manipulação e o uso inventivo de materiais plásticos. Sua prática é geradora de conhecimentos únicos que contribuem para o fortalecimento e a formação de valores, pertencimentos e identidades individuais e coletivas. Em seu compromisso com a Educação Básica, permite que os sujeitos experimentem múltiplas culturas visuais, convivam com as diferenças e conheçam outros espaços, rompendo os limites escolares e criando novas possibilidades de interação cultural de acordo com as questões do cotidiano sejam estas concretas e/ou simbólicas (BRASIL, 2015, p. 82-83).

Conforme o fragmento apresentado na versão preliminar, o uso da imagem proporciona ampliar a visão de mundo e o imaginário dos educandos. A linguagem visual além de possibilitar a manipulação de diversos materiais, oportuniza aprendizados únicos o que fortalece a relação de identidade e pertencimento. Permite a exploração de diversas culturas visuais, bem como de espaços em que se manifestam múltiplas possibilidades de interação.

A segunda versão esclarece que:

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, 2016, p. 115).

Entre a compreensão das Artes Visuais da versão preliminar e segunda versão nota-se uma variação e ampliação da mesma, pois se na versão preliminar as Artes Visuais têm como objetivo lidar com a imagem, a segunda versão aborda o fenômeno visual seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar do intérprete que articula a criação e recepção. O texto apresentado pela segunda versão, atribui para as Artes Visuais na etapa do ensino fundamental a responsabilidade de problematizar, e

ampliar o repertório visual dos educandos através das múltiplas possibilidades de acesso às culturas visuais. Salaria que a aproximação com as mesmas contribui para o enriquecimento do imaginário do educando e para compreensão da sua existência e dos demais. Ainda, enfatiza que através da linguagem visual múltiplas possibilidades são oportunizadas ao educando a participar e construir novas experiências por entre inúmeros recursos.

A terceira versão e versão homologada apresentam a mesma redação para linguagem visual e evidenciam:

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 recursos 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, 2017a, p. 153; BRASIL, 2017b, p. 193).

Segundo o destaque da terceira versão e versão homologada, as Artes Visuais, propiciam através do contexto histórico e social a comunicação, exploração e transformação dos recursos e materiais por meio da expressão visual. Assim como na compreensão de Arte como linguagem, na terceira versão e versão homologada, a redação em relação às Artes Visuais também se aproxima da solução visual da neutralidade, embora a aparência do neutro seja uma contradição. É possível constatar a planura, a falta de perspectiva da terceira versão e versão homologada para o “fenômeno visual” e o olhar como “elemento de interlocução entre a criação e a recepção” (BRASIL, 2016, p. 115) para “os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação” (BRASIL, 2017a, p. 153; BRASIL, 2017b, p. 193).

É através dessa linguagem que se abrem as possibilidades para os educandos ampliar as diversas culturas visuais a fim de, dialogar com a diversidade e expandir a interação nos espaços escolares.

Ao justapor, “comparação das relações que se estabelecem entre elas” (DONDIS, 2007, p. 156) a redação dos parágrafos que contemplam a linguagem das

Artes Visuais em cada uma das versões, destaco as expressões diferenciadas que foram encontradas em cada uma delas. A versão preliminar acentua “lidar com a imagem como princípio através da experiência estética e subjetiva” (BRASIL, 2015, p.82) e que “sua prática é geradora de conhecimentos únicos que contribuem para o fortalecimento e a formação de valores e pertencimentos e identidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2015, p. 82-83). Ainda na versão preliminar, sinaliza o enriquecimento do imaginário, expressão que é enfatizada pela segunda versão ao evidenciar as Artes Visuais como responsáveis 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” (BRASIL, 2016, p. 115). A terceira versão e versão homologada atribuem “a expressão visual como elemento de comunicação” (BRASIL, 2017a, p. 153; BRASIL, 2017b, p. 193).

As expressões similares identificadas entre as quatro versões foram: a exploração e manipulação de materiais diversos e a ampliação dos limites escolares a fim de oportunizar a criação de novas possibilidades de interação cultural concretas e simbólicas. Entre a terceira versão e homologada temos a solução visual da regularidade que favorece a “uniformidade dos elementos e o desenvolvimento de uma ordem baseada em algum princípio ou método constante e invariável” (DONDIS, 2007, p. 143).

Entre os objetivos de aprendizagem da versão preliminar e segunda versão e as competências da terceira versão e versão homologada temos a minimização, que se refere à “uma abordagem muito abrandada, que procura obter do observador a máxima resposta a partir de elementos mínimos” (DONDIS, 2007, p. 147), e fragmentação como “a decomposição dos elementos e unidades de um *design* em partes separadas, que se relacionam entre si mas conservam seu caráter individual” (DONDIS, 2007, p. 145).

4.5.1 Artes Visuais / objetivos de aprendizagem EF anos iniciais

A versão preliminar para esta etapa do Ensino Fundamental estabelece sete objetivos de aprendizagem para as Artes Visuais que corresponde do 1º ao 5º ano, são eles:

LIAR1COA001 Familiarizar-se com o vocabulário e com os elementos constitutivos específicos das artes visuais.

LIAR1COA002 Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos.

LIAR1COA003 Iniciar-se no processo de organização do ambiente para o trabalho com as artes visuais, compreendendo a importância da utilização dos materiais e dos instrumentos, com responsabilidade e sustentabilidade.

LIAR1COA004 Conhecer e apreciar obras e produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros.

LIAR1COA005 Criar trabalhos em artes visuais, dialogando sobre a própria criação.

LIAR1COA006 Mobilizar conhecimentos trazidos pelos estudantes, bem como aqueles adquiridos no processo de escolarização, tanto na exploração das diferentes formas de arte quanto na criação, na fruição e na argumentação sobre arte.

LIAR1COA007 Ampliar o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético dos estudantes através da criação e fruição de imagens (BRASIL, 2015, p. 87).

Na análise que realizo percebo uma relação entre as dimensões de conhecimento com os objetivos de aprendizagem. O primeiro objetivo, codificado como LIAR1COA001, está associado a dimensão da estesia e evidencia a necessidade de familiarizar-se com os elementos da linguagem visual. O segundo LIAR1COA002, vincula-se a dimensão da expressão e realça para o uso de materiais diversificados como recursos visuais. O terceiro LIAR1COA003, está associado a dimensão da estesia e sublinha para importância do uso com responsabilidade dos materiais e com/para organização do espaço de trabalho. O quarto LIAR1COA004, corresponde as dimensões da fruição, da reflexão e da crítica e assegura o educando a se aproximar das produções visuais produzidas pelo contexto micro, onde está inserido, e ampliar para o macro com o propósito de ampliar seu repertório cultural. O quinto LIAR1COA005, está relacionado a dimensão da criação e trata da produção e diálogo com as artes visuais. O sexto LIAR1COA006, está ligado as dimensões da crítica, da criação e da fruição e destaca reunir os conhecimentos adquiridos a fim de explorar, criar, fruir e criticar as diferentes artes. O sétimo LIAR1COA007, corresponde as dimensões da criação e da fruição e recai sobre o imaginário e capacidade de: simbolizar, criar e fruir através de imagens.

A fragmentação na sequência numérica dos códigos alfanuméricos, entre LIAR1COA007 (anos iniciais) ao LIAR2COA025 (anos finais) compreende às demais linguagens – Música, Dança e Teatro, não analisadas nesta dissertação.

Apenas a segunda versão apresenta a redação “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para os anos iniciais do Ensino Fundamental e estabelece temas integradores.

Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com os outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. Trata-se portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral (BRASIL, 2016, p. 47).

Inseridos no documento a partir dos marcos legais estabelecidos pelas alterações na LDBEN através das leis: nº 9.475/1997¹⁵, nº 11.645/2008¹⁶, nº 9.795/99¹⁷, nº 10.741/2003¹⁸ e pelos decretos: nº 6.949/2009¹⁹ e nº 7.397/2010²⁰ a relevância desses temas contribuem e avançariam por todas as áreas de conhecimento, em todas as etapas da Educação Básica. Os mesmos estão destacados da seguinte forma: Economia, Educação financeira e sustentabilidade (ES); Culturas indígenas e africanas (CIA); Culturas digitais (CD); Direitos humanos e cidadania (DHC); Educação ambiental (EA).

Todos os temas enfatizam para uma necessidade. O primeiro para a escola repensar o seu papel na formação dos novos sujeitos a fim de contribuir para o enfrentamento da realidade como seres autônomos e conscientes. O segundo para amenizar as desigualdades sociais até então ditas como verdade, bem como introduzir novas narrativas com o objetivo de reconhecer e valorizar a diversidade e pluralidade cultural que constitui a história do Brasil. O terceiro para o uso das tecnologias da informação como recurso didático com o intuito de colaborar para que o sujeito aprenda selecionar informações, assim como analisar e transmitir as mesmas de forma crítica e consciente. O quarto para formação de sujeitos éticos e solidários, coopera para construção e promoção de uma sociedade justa em defesa da dignidade humana. O quinto tema para conscientizar os sujeitos sobre a

¹⁵ Prevê a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural e religiosa.

¹⁶ Inclui no currículo a obrigatoriedade de história e cultura afro-brasileira e indígena.

¹⁷ Institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

¹⁸ Dispõe sobre o Estatuto do idoso.

¹⁹ Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

²⁰ Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira.

qualidade de vida das futuras gerações e o consumo desenfreado e a crescente degradação ambiental que vem acontecendo nos dias atuais.

A segunda versão, corrobora o componente curricular Arte como um campo de conhecimento que compõe o currículo, e que o mesmo deve ser organizado para integrar conhecimento e não como mera atividade de recreação ao retratar:

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem ser trabalhados em todos os anos iniciais. Esse trabalho pode incluir propostas pedagógicas, situadas nas fronteiras entre os componentes, integrando conhecimentos distintos e experiências de criação, com o objetivo de garantir o direito dos/as estudantes ao exercício da autoria, do senso crítico e do trabalho coletivo, próprios dos processos de criação artísticos. [...] 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).

Nessa perspectiva, expõe que durante a etapa dos anos iniciais a Arte integre as propostas pedagógicas garantindo o acesso as diferentes linguagens. Ainda sinaliza que posturas polivalentes devem ser evitadas, e que a presença das Artes Visuais, Música, Teatro e Dança não se reduzam a meras atividades festivas ou de entretenimento.

A proposta da segunda versão para as Artes Visuais anos iniciais estava assegurada em nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Arte. Ao final de cada um deles encontram-se as siglas que correspondem aos temas integradores: ES, CIA, CD, DHC, EA, com vista a uma formação que enseja ao educando:

- EF01AR01 Explorar e conhecer as diferentes práticas das artes visuais e os seus elementos constitutivos.
- EF01AR02 Experimentar, com sustentabilidade, os diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos expressivos, ao criar trabalhos em Artes Visuais (ES, CD).
- EF01AR03 Participar do processo de organização do ambiente, para o trabalho com as artes visuais (EA).
- EF01AR04 Produzir sentidos plurais, dialogando sobre a sua criação e a dos colegas.

EF01AR05 Estabelecer relações conceituais, temáticas e processuais sobre a produção de artistas locais, nacionais e estrangeiros, da atualidade e de outros tempos (DHC).

EF01AR06 Cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético por meio de ações poéticas (CIA).

EF01AR07 Explorar os espaços na escola e fora dela, realizando a leitura de produções artísticas e da cultura visual local, em relação a outros contextos.

EF01AR08 Conhecer algumas categorias do sistema das Artes Visuais, tais como: museus, artistas, artesões, curadores, entre outras.

EF01AR09 Conhecer a influência das matrizes estéticas e culturais presentes nas produções de artistas regionais e nacionais (CIA) (BRASIL, 2016, p. 236).

Ao relacionar as dimensões de conhecimento com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, reconheci que: o primeiro objetivo, codificado como EF01AR01, está ligado a dimensão da expressão e possibilita ao educando explorar os elementos que constituem essa linguagem, bem como conhecer as diversas práticas. O segundo EF01AR02, vincula-se as dimensões da criação e da expressão e descreve que a criação dos trabalhos artísticos permite a exploração de materiais diversificados, fazendo o uso consciente dos mesmos. O terceiro EF01AR03, está associado a dimensão da estesia e destaca a participação do educando na organização do espaço de trabalho como mecanismo para conscientizá-los do cuidado durante o processo. O quarto EF01AR04, está relacionado as dimensões da crítica e da fruição e menciona que: através do diálogo com a turma novos sentidos são produzidos, o que permite despertar o senso crítico e melhorar a convivência entre o grupo. O quinto EF01AR05, faz relação a dimensão da crítica e descreve que a teoria desenvolvida em sala de aula deve estabelecer conexões entre as produções: locais, nacionais e internacionais para que os educandos reconheçam o processo de produção. O sexto EF01AR06, está associado a dimensão da estesia e enfatiza que pelo meio de ações poéticas a imaginação deve ser endossada como meta a ampliar o repertório imagético e a percepção visual. O sétimo EF01AR07, relaciona-se a dimensão da criação e aponta que outros espaços além da escola devem ser explorados de forma a estender a relação de outros contextos com a produção artística. O oitavo EF01AR08, corresponde a dimensão da fruição e sublinha a aproximação com algumas categorias do sistema das Artes Visuais possibilita expandir o repertório visual dos educandos. O nono EF01AR09, confere a dimensão da fruição e focaliza em

conhecer a essência das matrizes culturais e as influências estéticas em cada uma delas.

4.5.2 Artes Visuais / objetivos de aprendizagem EF anos finais

A versão preliminar estabelece para o 6º ao 9º ano desta etapa do ensino, dez objetivos de aprendizagem para as Artes Visuais, são elas:

LIAR2COA025 Aprofundar o vocabulário e o conhecimento dos elementos constitutivos específicos das artes visuais.

LIAR2COA026 Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente.

LIAR2COA027 Organizar o ambiente para o trabalho, compreendendo a utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade.

LIAR2COA028 Conhecer e apreciar obras e produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros.

LIAR2COA029 Planejar e criar trabalhos em artes visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação.

LIAR2COA030 Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos, relações e tensões.

LIAR2COA031 Mobilizar conhecimentos adquiridos no processo de escolarização, de acordo com o grau de complexidade possível aos estudantes, na criação, na fruição e na argumentação sobre arte.

LIAR2COA032 Estudar as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.), investigando, problematizando e desconstruindo as hierarquias que foram historicamente estabelecidas entre elas.

LIAR2COA033 Estudar aspectos históricos da produção artística da humanidade, problematizando as narrativas eurocêntricas e considerando o contexto de diferentes sociedades.

LIAR2COA034 Planejar trabalhos plásticos e visuais, a partir do próprio repertório imaginário, de princípios conceituais e de proposições temáticas (BRASIL, 2015, p. 89).

Ao analisar os objetivos de aprendizagem com as dimensões de conhecimento identifiquei que: o primeiro objetivo, codificado como LIAR2COA025, está relacionado a dimensão da estesia e incita que o educando nesta etapa deva se apropriar do vocabulário e dos elementos visuais. O segundo LIAR2COA026, corresponde a dimensão da expressão e destaca a importância em conhecer materiais diversificados utilizando diferentes recursos. O terceiro LIAR2COA027, coincide com a dimensão da estesia e acentua sobre ter consciência do uso de múltiplos materiais, bem como o cuidado com o ambiente de trabalho. O quarto

LIAR2COA028, vincula-se as dimensões da fruição, da crítica e da reflexão e salienta que: a aproximação com diversas produções visuais amplia o repertório visual. O quinto LIAR2COA029, associa-se a dimensão da criação e evidencia que todo resultado de um trabalho visual deve ser analisado e dialogado com o processo de criação. O sexto LIAR2COA030, se encaixa a dimensão da reflexão e sublinha que: é necessário reconhecer na produção visual do outro sentido mediante ao contexto que está inserido. O sétimo LIAR2COA031, faz conexão com as dimensões da crítica, da criação e da fruição e destaca que: durante o processo de escolarização o conhecimento deve ser movido para que os educandos possam criar, criticar e fruir sobre arte. O oitavo LIAR2COA032, refere-se a dimensão da expressão e enfatiza a investigação e problematização das categorias da arte, a fim de desconstruir conceitos até então estabelecidos historicamente. O nono LIAR2COA033, está ligado as dimensões da reflexão e da crítica e ressalta que deve-se considerar o contexto das diferentes sociedades e questionar as narrativas históricas que perpassam até hoje no espaço escolar. O décimo LIAR2COA034, ajusta-se a dimensão da criação e sublinha que ao elaborar trabalhos visuais, recomenda-se considerar o repertório individual e os conceitos que fundamentam a arte.

A segunda versão para a etapa do Ensino Fundamental anos finais, reitera o que destacou para os anos iniciais:

As Artes Visuais compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diferentes 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 (BRASIL, 2016, p. 396).

Nesse sentido, o olhar é elemento que recebe, compreende e processa a atividade artística e cultural. Através dele, são explorados e transformados os diferentes materiais que resultam em apropriações culturais diferenciadas.

Na segunda versão, a redação do texto referente a essa etapa de ensino assegura:

Nos anos finais do Ensino Fundamental, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem as quatro linguagens da Arte, cada uma

a ser ministrada pelo respectivo professor, formado em uma das licenciaturas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A partir da construção histórica das artes na escola brasileira e da legislação vigente, não há formação polivalente em Artes, mas licenciaturas que formam professores em um dos quatro componentes. [...] e preciso assegurar espaços e tempos escolares organizados e sistematizados para a presença qualificada dos quatro componentes, bem como o acesso a interação e a fruição das manifestações artísticas e culturais regionais [...] e preciso assegurar espaços físicos e materiais adequados para o trabalho de cada componente, bem como tempo apropriado para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2016, p. 394).

Considerando o texto introdutório da segunda versão para a Arte nos anos finais, é possível identificar que estão assegurados a presença de profissionais habilitados com formação específica para ministrar todas as linguagens da Arte nesta etapa de ensino, bem como espaços e tempos adequados para efetivação de um ensino plural e de qualidade.

Apenas a segunda versão descreve em sua redação objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental. Ao final de cada objetivo, a sigla que o acompanha corresponde aos temas integradores: ES, CIA, CD, DHC, EA, conforme apresentados abaixo:

EF06AR01 Aprofundar as vivências e compreensão de práticas artístico-visuais e o conhecimento dos elementos constitutivos específicos das artes visuais.

EF06AR02 Experimentar materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais no planejamento e na criação de produções visuais (ES, CD).

EF06AR03 Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais (DHC).

EF06AR04 Organizar o ambiente para o trabalho, compreendendo a utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade (ES).

EF06AR05 Conhecer e pesquisar processos e produtos de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros, em diferentes matrizes estéticas e culturais (DHC).

EF06AR06 Produzir sentidos, em suas produções, sobre as de seus colegas e a partir de diferentes produtos e processos artísticos (DHC, CIA).

EF06AR07 Estudar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.) (DHC, CIA).

EF06AR08 Investigar e experimentar as relações profissionais do sistema das Artes Visuais, diferenciando as categorias de artista,

artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras (ES) (BRASIL, 2016, p. 396).

Ao contrapor os oito objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com as dimensões de conhecimento, identifica-se que: o primeiro objetivo, codificado como EF06AR01, corresponde as dimensões da fruição e da criação. Para esta etapa realça em aprofundar através das práticas artístico - visuais os elementos da linguagem visual. O segundo EF06AR02, associa-se a dimensão da criação e salienta que: por meio das produções visuais, materiais alternativos e recursos diversificados devem ser experimentados. O terceiro EF06AR03, vincula-se as dimensões da crítica e da reflexão e ressalta que a teoria é um elo para compreender as proposições temáticas e os processos de criação durante o percurso artístico. O quarto EF06AR04, refere-se a dimensão da estesia e aponta para a conscientização do espaço que o educando ocupa, bem como o bom uso dos materiais a fim de ter um ambiente agradável. O quinto EF06AR05, ajusta-se a dimensão da crítica e explora processos e produtos como meio para compreender a produção nas esferas: local, regional, nacional e internacional. O sexto EF06AR06, faz conexão as dimensões da expressão e da criação e acentua para reconhecer através da sua produção a presença de sentidos, da mesma maneira perceber na produção do outro a existência dos mesmos. O sétimo EF06AR07, está relacionado a dimensão da crítica e frisa que o conhecimento em arte não deve ser só eurocêntrico e que as categorias arte e artesanato devem ser excedidas assim como os aspectos históricos, políticos e sociais carecem de ser problematizados. O oitavo EF06AR08, refere-se as dimensões da expressão e da reflexão e evidencia que a divisão do sistema das artes visuais é por categorias e que o mesmo deve investigar e experimentar as relações entre elas.

4.5.3 Artes Visuais / habilidades EF anos iniciais

Para essa etapa da Educação Básica, a terceira versão e a versão homologada salientam que “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” (BRASIL, 2017a, p. 157; BRASIL, 2017b, p. 197).

Conforme destaca o parágrafo dos documentos, neste ciclo deve ser assegurado o desenvolvimento das competências, bem como das habilidades através de experiências e vivências artísticas.

Diferente da versão preliminar e da segunda versão, a partir da terceira versão e na versão homologada a expressão habilidades aparece na redação do texto. Segundo o Glossário de Terminologia Curricular, habilidade(s) significa:

Capacidade de desempenhar tarefas e resolver problemas (Fonte: CEDEFOP, 2011). É a capacidade, a proficiência ou a destreza para desempenhar tarefas, derivada da educação, da formação, da prática ou da experiência. Pode possibilitar a aplicação prática de conhecimentos teóricos a tarefas ou situações particulares. Mais amplamente, inclui comportamentos, atitudes e atributos pessoais que tornam indivíduos mais efetivos em determinados contextos, como educação e formação, emprego e engajamento social (SCOTLAND, 2009), (UNESCO/IBE, 2016, p. 52-54).

Novamente a terceira versão e versão homologada enfatizam uma nomenclatura alinhada com a pedagogia das competências que esteve ausente da versão preliminar e segunda versão da BNCC.

Nessa etapa, a terceira versão e versão homologada apresentam sete habilidades, e ao final de cada uma, entre parêntese está descrito o objetivo de conhecimento que a habilidade pretendia desenvolver nos educandos.

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. (contextos e práticas)

EF15AR02 Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.). (elementos da linguagem)

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

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. (materialidades)

EF15AR05 Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (processos de criação)

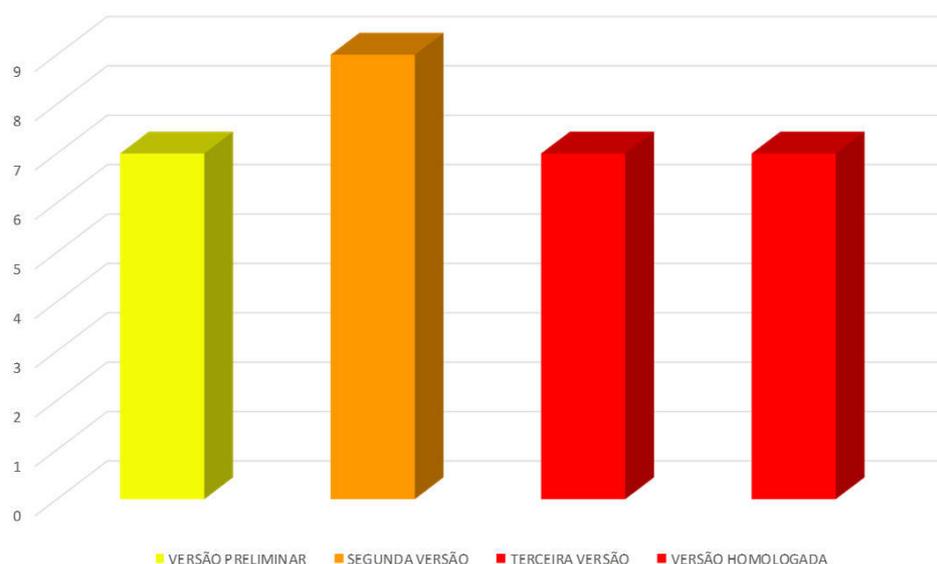
EF15AR06 Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. (processos de criação)

EF15AR07 Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.). (sistemas da linguagem); (BRASIL, 2017a, p. 158-159; BRASIL, 2017b, p. 198-199).

Na análise que realizo percebo uma relação entre as dimensões do conhecimento com as habilidades descritas. A primeira habilidade, codificada como EF15AR01, está relacionada as dimensões da estesia e da fruição e sinaliza que: nesta etapa é necessário identificar e apreciar manifestações visuais produzidas em diferentes contextos a fim de cultivar a percepção e ampliar o repertório visual. A segunda EF15AR02, corresponde as dimensões da crítica e da reflexão e destaca que: os elementos da linguagem visual devem ser explorados e reconhecidos pelos educandos. A terceira EF15AR03, associa-se as dimensões da fruição e da crítica e salienta para: a necessidade de reconhecer através das manifestações artísticas e culturais em todas as esferas, a influência das matrizes estéticas das Artes Visuais. A quarta EF15AR04, faz conexão as dimensões da expressão, da criação e da estesia. Essa habilidade evidencia através das diferentes formas de expressão artística, fazer o uso consciente de materiais, assim como de diferentes técnicas. A quinta EF15AR05, corresponde a dimensão da estesia e frisa que a criação em Artes Visuais, além de explorar diferentes espaços pode acontecer de modo individual e coletivo. A sexta EF15AR06, está ligado as dimensões da reflexão e da crítica e acentua que: o diálogo deve ser proporcionado após o processo de criação a fim de atingir sentimentos plurais. A sétima EF15AR07, refere-se a dimensão da fruição e ressalta a necessidade de conhecer outras categorias do sistema das Artes Visuais com o objetivo de ampliar as concepções sobre Arte.

Considero a redação das habilidades para os anos iniciais entre a terceira versão e versão homologada idênticas, como uma regularidade, solução visual definida por Dondis (2007), como “o desenvolvimento de uma ordem baseada em algum princípio ou método constante e invariável” (DONDIS, 2007, p. 143).

Figura 14 - Gráfico dos objetivos de aprendizagem e habilidades das Artes Visuais para o EF /AI



Fonte: imagem do autor

Na figura acima apresento dados quantitativos referentes aos objetivos de aprendizagem das Artes Visuais para os anos iniciais do EF, na versão preliminar e segunda versão, e as habilidades da terceira versão e versão homologada da BNCC. A versão preliminar, destacada pela cor amarela apresenta sete objetivos de aprendizagem para as Artes Visuais. A segunda versão, exibida na cor laranja propõe nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A terceira versão e versão homologada, ambas indicadas na cor vermelho, expõem sete habilidades para as Artes Visuais.

Ao contrastar esse gráfico a partir das soluções visuais de Dondis (2007), identifica-se uma sutileza: “técnica que escolheríamos para estabelecer uma distinção apurada, que fugisse a toda obviedade e firmeza de propósito” (DONDIS, 2007, p. 150).

4.5.4 Artes Visuais / habilidades EF anos finais

Em relação às Artes Visuais para os anos finais do Ensino Fundamental, a terceira versão e versão homologada, consideram que 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, espalhando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade (BRASIL, 2017a, p. 163; BRASIL, 2017b, p. 203).

A partir do trecho acima é possível constatar que a terceira versão e versão homologada esperam uma sistematização maior de conhecimentos e que as diferentes linguagens sejam aprofundadas e os estudantes adquiram experiências significativas através da Arte.

As habilidades organizadas na terceira versão e versão homologada para os anos finais estão apresentadas através de oito códigos alfanuméricos. Ao final de cada um, entre parêntese estão ressaltados os objetos de conhecimento que faz relação a referida habilidade.

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. (contextos e práticas)

EF69AR02 Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (contextos e práticas)

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. (contextos e práticas)

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. (elementos da linguagem)

EF69AR05 Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.). (materialidades)

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. (processos de criação)

EF69AR07 Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. (processos de criação)

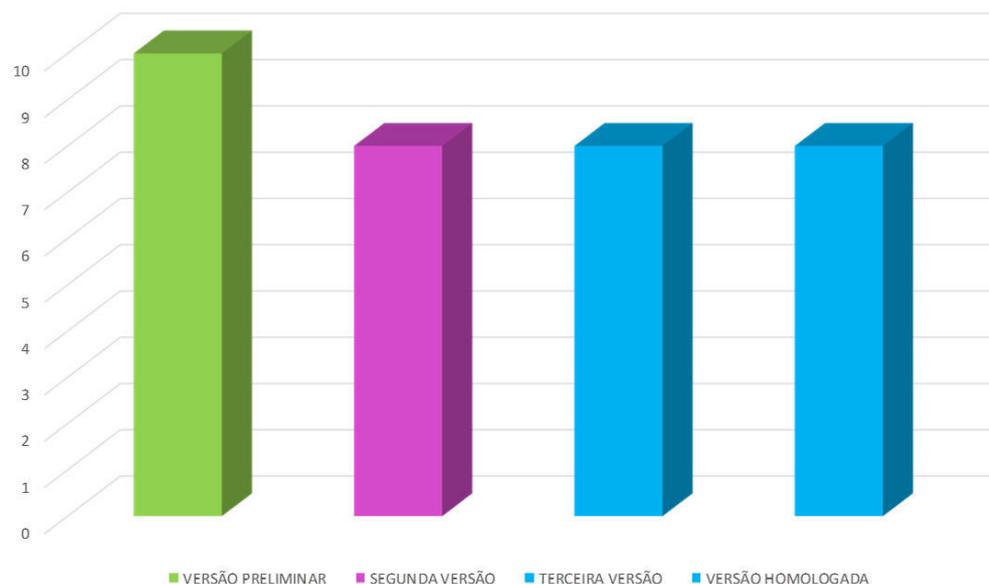
EF69AR08 Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, *designer*, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais. (sistemas da

linguagem) ; (BRASIL, 2017a, p. 164-165; BRASIL, 2017b, p. 204-205).

Ao analisar as habilidades desta etapa do Ensino Fundamental, em relação as dimensões do conhecimento, percebo que: a primeira habilidade, codificada como EF69AR01, está relacionado as dimensões da crítica, da fruição e da reflexão e sublinha que por meio de obras tradicionais e contemporâneas, devem ser analisadas e ampliadas experiências visuais nos educandos. A segunda EF69AR02, corresponde as dimensões da crítica e da reflexão e evidencia que os diferentes estilos visuais devem ser contextualizados no tempo e espaço. A terceira indicada pelo EF69AR03, vincula-se a dimensão da reflexão e salienta que: as linguagens audiovisuais, gráfica, cenográfica, coreográfica e musicais devam ser analisadas, quando integradas as Artes Visuais. A quarta EF69AR04, associa-se as dimensões da reflexão e da criação e realça que durante a apreciação das produções artísticas os elementos visuais sejam apreciados e reconhecidos. A quinta, redigida pelo código EF69AR05, está ligada as dimensões da criação e da reflexão. A mesma acentua para necessidade de proporcionar aos educandos a experimentarem diferentes materialidades e formas de expressão artística. A sexta EF69AR06, adequa-se as dimensões da criação e da fruição e ressalta que os processo de criação deve ser desenvolvido a partir de temas de interesse individual ou da classe, utilizando materiais alternativos. A sétima EF69AR07, relaciona-se as dimensões da criação e da crítica e frisa que o diálogo durante o processo de criação deve estar atrelado a princípios conceituais. A oitava EF69AR08, encaixa-se as dimensões da criação e da reflexão e aponta para necessidade de diferenciar as categorias e a relação entre profissionais que integram o sistema das Artes Visuais.

Durante a redação das habilidades para os anos finais entre a terceira versão e versão homologada, as proposições são idênticas e a solução visual que caracteriza essa categoria é a regularidade, pois a redação aparece regular entre a terceira versão e versão homologada. Dondis (2007), define essa solução visual como “o desenvolvimento de uma ordem baseada em algum princípio ou método constante e invariável” (DONDIS, 2007, p. 143).

Figura 15 - Gráfico dos objetivos de aprendizagem e habilidades das Artes Visuais para o EF /AF



Fonte: imagem do autor

Na figura acima apresento dados quantitativos referentes aos objetivos de aprendizagem das Artes Visuais, para anos finais do EF, na versão preliminar e segunda versão, e as habilidades da terceira versão e versão homologada da BNCC. A versão preliminar, destacada na cor verde apresenta dez objetivos de aprendizagem para as Artes Visuais. A segunda versão, exibida na cor lilás propõe oito objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A terceira versão e versão homologada, ambas indicadas na cor azul expõem oito habilidades para as Artes Visuais.

Ao observar esse gráfico para os anos finais chego à mesma conclusão que tive em relação aos anos iniciais, pois a relação existente entre os objetivos de aprendizagem das Artes Visuais para anos finais do EF, na versão preliminar e segunda versão, e as habilidades da terceira e versão homologada da BNCC, é a da sutileza.

Tanto os objetivos de aprendizagem das Artes Visuais para o EF, anos iniciais e finais da versão preliminar e segunda versão, quanto as habilidades da terceira e versão homologada da BNCC, são apresentados acompanhados por um código alfanumérico. Essa codificação levantou uma série de objeções por parte de estudiosos, pois consideram que estes compõem uma matriz de habilidades para a

avaliação sinalizando “a avaliação pautando o currículo, e não o contrário, as provas avaliando a qualidade do currículo” (CÓSSIO, 2014, 1582).

Corroborando Bigode (2019), a crítica à matriz de habilidades a serem testadas sinalizando que:

Está claro que o foco dessa base está no “ensino” e não na aprendizagem, um ensino cujas características principais são a prescrição fragmentada de tópicos, o engessamento e a pasteurização dos sistemas de ensino, atendendo propósitos escusos que não são assumidos pelo MEC e seus parceiros. A estrutura rígida que dá todo poder aos códigos alfanuméricos visa controlar o trabalho dos professores e está a serviço das avaliações em larga escala, da indústria de testes, de materiais institucionais e de cursos para formação ligeira de professores (BIGODE, 2019, p. 140).

Por esse ponto de vista percebe-se que a ideia de avaliação que sempre permeou o documento evidencia-se nos códigos alfanuméricos, para que os mesmos possam ser utilizados como instrumento de controle, pois os próprios livros didáticos começaram a indicar esses códigos ao lado das atividades, apontando para o professor as habilidades que serão testadas nas avaliações externas.

5 RETROQUES FINAIS



Intervenção na marca visual
Fonte: imagem do autor



5 RETOQUES FINAIS

Ao percorrer por todas as etapas desenvolvidas durante a pesquisa, constatei que: a discussão sobre a formação básica comum no Brasil estava contemplada nas DCN para a EB que, alinhadas à um projeto de nação, toma por referência os objetivos da Constituição de 1988, fundamentando-se na dignidade da pessoa, pluralidade cultural, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Essas Diretrizes contemplam as várias modalidades da EB e grupos historicamente excluídos da escola pública brasileira. As mesmas são o alicerce de conquistas dos diferentes setores da sociedade brasileira em defesa de uma educação republicana, no respeito à diversidade.

Considero as DCN vinculadas à um projeto de nação voltado para o bem comum, no qual os interesses privados não se sobreponham ao público. De traços abertos, não homogêneos se apresentavam como um caminho e foi por esse caminho, que parte da população historicamente excluída do sistema escolar brasileiro pôde se inserir no mesmo.

A articulação política dos grupos reformadores empresariais da educação ganhou espaço na inclusão da estratégia 7.1 do PNE 2014 - 2024 que forçou a elaboração de um documento desnecessário, posto que as DCN já estabelecem a base nacional comum, com a responsabilidade de orientar a organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

A partir do estudo realizado concluo que a decisão política para produzir o documento BNCC tem origem nos interesses privatistas dos reformadores empresariais da educação ao incluírem a meta 7.1 no PNE. Ressalto que essa meta não partiu de sindicatos, movimentos sociais e trabalhadores, que tiveram algumas de suas vozes presentes até a redação final da segunda versão.

Na segunda versão da BNCC é possível constatar a ênfase dada às DCN na sua redação, talvez como estratégia para não perder espaços conquistados. A mesma realça expressões como: relações de poder, interesses pessoais e institucionais, entendimentos comuns, discriminação e conflitos, expressões ausentes nas versões posteriores.

Mesmo que os dados apontados pelo MEC referentes à consulta pública tenham sido vantajados, a própria redação do texto da segunda versão da BNCC revela brechas para liberdade de práticas, pois destaca que devem ser consideradas as peculiaridades dos sujeitos, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ressignificados a partir das necessidades de cada realidade escolar. Em oposição, a versão homologada faz pensar em táticas e astúcias de enfrentamentos para inserir práticas em meio a um documento rígido, que mesmo recente carrega uma herança de críticas.

A partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 a elaboração do documento foi deslocada para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não havia sido debatida com a sociedade brasileira. Os reformadores empresariais da educação que se apossaram da redação do documento cortaram e recortaram direitos antes conquistados alinhando-se em uma organização e seleção do que deve ser ensinado nas escolas a partir de preceitos originados pela OCDE e avaliações externas como PISA.

Os redatores do documento, a partir da terceira versão, ainda que utilizando os textos das versões anteriores, passam a alterar os sentidos do mesmo, pois executam atividades submissas à hegemonia, por imposição da coligação liberal-conservadora que ocupou o governo e os ministérios. Sendo assim, a hegemonia passa a acontecer e a minoria vê o currículo como uma ferramenta de subordinação da maioria.

A partir da terceira versão, a pedagogia das competências passa a ser defendida pelos reformadores empresariais da educação com a justificativa de que o sistema público de educação é ineficiente. Os mesmos endossam esse discurso, numa narrativa vinculada a sistemas econômicos que buscam indicadores na direção de avaliar resultados, que se expressa na redação da terceira versão e homologada da BNCC, por meio de uma linguagem supostamente neutra, técnica, enxugando a estrutura e organização das versões anteriores, em nome das competências e habilidades individuais.

A produção de um documento único elaborado por competências e codificado por habilidades, tal como a BNCC se apresenta na versão homologada em 2017, se constitui na matriz de referência das habilidades a serem supostamente, avaliadas e interessa aos reformadores empresariais da educação.

Nesse mesmo tom estão os apoiadores que pretendem controlar o sistema de ensino público, oferecendo serviços de produção de material didático padronizado, formação de professores e avaliação em larga escala.

Ao longo do estudo foi tornando-se cada vez mais evidente que a BNCC é uma das regulações do currículo escolar que, por meio do seu discurso reformador salvacionista propõe-se a “endireitar” a educação brasileira ao retificar as práticas docentes estabelecendo quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas pelo indivíduo.

O poder de regulação exercido pelo Estado sobre a sociedade se dá principalmente pelos meios de comunicação. Foi por esse instrumento que posso dizer que a base me seduziu com seu discurso chamariz, que me levou a estudá-la. Outra ocorrência, é em relação aos reformadores empresariais da educação que disputaram o poder nas várias versões até tornar-se hegemônico a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016. Os mesmos constituem as novas formas de filantropia para expandir o crescimento do mercado educacional, tornando a educação uma oportunidade para lucro. A regulação exercida pela mídia os representa como “amigos da escola” pelo bem da Educação e do País e enfatizam em seus discursos a preparação para a cidadania. Mas de qual cidadania falam? Da cidadania que já exercem a partir de seus interesses ou de uma cidadania a ser conquistada por aqueles grupos que, historicamente, têm sido excluídos do sistema escolar brasileiro?

O discurso da base e de seus apoiadores, sempre foi alicerçado em um suposto selo de qualidade a ser distribuído por todo o território nacional por meio da mercantilização da educação com a unificação do currículo, pois os resultados esperados serão alcançados se o mesmo for único. Não há como obter resultados iguais por meio de um único currículo, pois a realidade cultural brasileira é diferente bem como as condições sociais de cada região do país.

Considero que um currículo democrático deve reconhecer o seu meio e suas relações sociais para posteriormente estabelecer o que deve ser objetivo de aprendizagem para determinada realidade. Inseridas em terrenos de disputa, as políticas curriculares buscam legitimar-se através de articulações políticas.

A BNCC homologada é uma política curricular construída para a escola e não pela escola, apesar das suas primeiras versões apresentarem outra perspectiva de construção e organização metodológica.

Entre as versões analisadas da BNCC, considero a segunda versão como expressão de uma política não hegemônica, pois a própria redação do texto ultrapassa a política do grupo hegemônico e ainda, foi a versão que teve o maior número de contribuições e contempla todas as modalidades e etapas da EB. Estabelecida naquele momento, a segunda versão ultrapassou as vozes e o posicionamento neoliberal-conservador, momentaneamente revelou capacidade e força, tanto que, se esperava a sua homologação, pois alinhava-se à um projeto de nação constitucional fundamentada na dignidade da pessoa, que pressupõe pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade em foco naquele documento, ou seja, tudo que vem sendo aviltado após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

Um dos sentidos dados à palavra currículo tem relação com o ato de correr, as políticas não hegemônicas foram momentaneamente ultrapassadas nessa corrida, mas isso não quer dizer que a corrida finalizou. Diferentes corredores assumem, momentaneamente, posições de liderança que podem, ou não, vir a ser ultrapassadas a depender dos contextos dos participantes.

Ao analisar o componente curricular Arte, e especificamente as Artes Visuais, na área das Linguagens foi possível constatar os cortes e recortes impingidos na terceira versão e homologada. Na versão preliminar a Arte como linguagem refere-se à uma forma de agir e interagir no mundo pela e para construção dos sentidos, em meio a diferentes representações sobre a realidade que incluem relações de poder. Nesse entendimento as Artes Visuais lidam com a imagem que oportuniza ampliar a visão de mundo e o imaginário dos educandos, fortalecer a formação de valores, pertencimentos e identidades individuais e coletivas, conviver com as diferenças criando novas possibilidades de interação cultural de acordo com as questões do cotidiano sejam estas concretas e ou simbólicas.

Na segunda versão a concepção de Arte como linguagem é ampliada, pois além de assegurar o proposto na versão preliminar, indica as possibilidades para agir e interagir no mundo oportunizando a construção de referências para o entendimento social. Se na versão preliminar as Artes Visuais apontavam como objetivo o lidar com a imagem, a segunda versão aborda o fenômeno visual seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar do intérprete que articula a criação e recepção. A

segunda versão da BNCC atribui para as Artes Visuais a responsabilidade de problematizar e ampliar o repertório visual dos educandos através das múltiplas possibilidades de acesso às culturas visuais. Salienta que a aproximação com as mesmas contribui para o enriquecimento do imaginário do educando e para compreensão da sua existência e dos demais.

Na terceira versão e versão homologada a Arte como linguagem insere-se em um processo de comunicação, que constrói os conhecimentos humanos produzidos através do auto reconhecimento de si e dos demais, como também regula os sujeitos. Uma redação minimizada, que procura obter do interlocutor a máxima resposta a partir de elementos mínimos, oculta, deliberadamente, expressões como relações de poder, interesses pessoais e institucionais, discriminação e conflitos, dando visibilidade à noção de regulação, de conformidade à normas e regras como finalidade para essas práticas sociais.

Ao contrastar a proposta para as Artes Visuais da terceira versão e homologada em relação às versões anteriores, posso concluir que a versão homologada opta pela planura, pela ausência de perspectiva e profundidade ao supor que a participação nas práticas de linguagem visual amplia as capacidades expressivas e o conhecimento sobre essa linguagem sem a reflexão que tal prática potência para questionar o vivido e ou escolher, negociar possíveis entendimentos comuns para a vida em sociedade. Em relação às dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística, considero que a redação da terceira versão e homologada aproxima-se da solução visual da difusão, dada a suavidade de seus contornos e a preocupação com uma atmosfera de anuência em torno de um suposto facilitador da aprendizagem. Entendo que o documento na versão preliminar e segunda versão aponta para uma perspectiva filosófica, que indaga sobre a natureza do componente curricular, a sua estrutura, a sua fundamentação e as relações que o constituem. Por outro lado, a terceira versão e a homologada apresentam-se como uma abordagem metodológica, que dirige o componente curricular para um determinado fim. Aproximo a redação da versão homologada da BNCC da solução visual da neutralidade, embora um desenho neutro também revele sua contradição, pois o discurso em torno da pedagogia das competências e habilidades individuais torna-se um procedimento eficaz para vencer a resistência dos interlocutores. Considero que a mudança de nomenclatura a partir

da terceira versão da BNCC se projeta em nossas ações e pensamentos na forma em que damos sentido à experiência.

A palavra objetivo remete ao que é válido para todos e não apenas para um indivíduo. A formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as Artes Visuais, tanto na versão preliminar quanto na segunda versão da BNCC, enfatizam que o ponto de partida para a definição desses objetivos são os direitos de aprendizagem. Por outro lado, a competência e as habilidades, referem-se a qualidades individuais, de quem é capaz de apreciar e resolver certa questão, fazer determinada coisa. Nesse sentido, a expressão objetivos de aprendizagem e desenvolvimento projetam-se para ações consideradas válidas pela e para a coletividade envolvida no processo de aprendizagem, ao passo que a expressão competência e habilidade projeta-se para o indivíduo, para o particular e não para o público. Apesar do uso da nomenclatura competência e habilidades, da terceira versão e homologada, apontar para uma mobilização, e a ação de mobilizar se relacionar com o movimento, percebi que as competências e habilidades também estão expressas por ações muito próximas dos objetivos da Taxonomia de Bloom. A versão homologada enxuga a proposta dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das Artes Visuais para o Ensino Fundamental, da versão preliminar e segunda versão, para as habilidades de um modo que aproximo da solução visual da sutileza.

A codificação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento já sinalizada na versão preliminar revela a presença dos reformadores empresariais da educação ao longo de todo o processo de elaboração do documento, que disputaram espaço para sua hegemonia, até alcançarem a composição de uma matriz de habilidades para a avaliação, orquestrando um processo de avaliação que regula, uniformiza o currículo e não o contrário, a investigação que apresente as evidências da qualidade de currículos diversos dada a pluralidade do povo brasileiro.

Por fim, destaco que entre a imagem que inicia o capítulo, Retoques Finais, e a imagem Funil Interno, de autoria de Paolo Ridolfi, 2017, que utilizo para encerrar esta discussão, há relação de movimento contrário. Se identifiquei um fechamento no processo de elaboração do documento, o meu foi de abertura. Após imergir pelos documentos e identificar o contexto de produção de cada uma das versões, identifiquei na obra de Paolo Ridolfi, Funil Interno, de 2017, o meu processo neste estudo, no qual antes era apenas um observador externo do processo de construção

da BNCC, hoje após concluir essa pesquisa, considero-me um observador capaz de adentra-se nos meandros desse processo que tem buscado se legitimar em meio diferentes posições políticas e educacionais.

Figura 16 - Funil Interno, Paolo Ridolfi, acrílica sobre tela, 150 x 300 cm, 2017



Fonte: <https://www.simgaleria.com/exposicoes/isidro-blasco-paolo-ridolfi-paolo-whitaker>

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; D., L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 06 jul. de 2018.
- AGUIAR, M. Â. S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018.
- ALMEIDA, I. B. P. de; B., S. S. dos S.; Educação profissional no contexto das reformas curriculares par o ensino médio no Brasil. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, n.41, 2016.
- ALVES, F.T. **Corpoarte: felicidade e resistência.** 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_0e632041a5289200be02434ae973bb6e Acesso em: 22 abr. 2018.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.3, p.1464-1479, out. - dez. 2014.
- ALVES, N. Redes educativas “dentrofora” das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.49-66.
- ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz**, 23/11/2017.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.59-89.
- ARAUJO, R. M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul.-dez. 2004.
- BALL, J. S. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARBOSA, A. M. As artes no ensino médio no Brasil. In SILVA, Ivete Souza da; MENDES, Jeferson; LUGE, Vinícius. **Políticas públicas e o ensino da arte: processos educativos em artes visuais, dança, música e teatro.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.
- BARBOSA, A. M. **A importância do ensino das artes na escola.** 2016b Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em: 14 de jul. 2018.

BARBOSA, A. M. O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. Colégio Pedro II, **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n.1, p. 6-11, 2017a.

BARBOSA, A. M. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 7, n.13: mai., 2017b.

BARBOSA, A. M. Políticas públicas para o ensino da arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. **Arte Educação On Line**, 26 jan. 2016a.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem fronteiras**, v.18, n.1, 2018.

BIGODE, A. J. L.. Base, que Base? O caso da matemática. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

BOAL, A. **Jogos para Atores e Não atores**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOLETIM Arte na Escola. **Edição nº 79**. Jan./Fev./Mar. 2016 Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76307> Acesso em: 10 abr. 2018.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; ZANATTA, S. C.; NAGASHIMA, L. A. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CNE/CP nº 11/2017 e nº 15/2016**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/8-Documentos/Pedido-de-vida-BNCC.pdf> Acesso em: 06 de jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – terceira versão**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – versão homologada**. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. **Medida Provisória nº. 746 de 23 de setembro de 2016**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490> Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – segunda versão**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – versão preliminar**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - PNE 2014/2024**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1,2,3 anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.287 de 13 de julho de 2010**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer

[%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos...pdf](#) Acesso em: 12 agosto 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, I. **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018.

CARA, D. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CARVALHO, C. Uma reflexão acerca das artes visuais sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. **Linguagens, Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 502-521, set./dez., 2016.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer.** 22ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. s/l, v.11, n.31, p. 07-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31> Acesso em: 15 mar. 2018.

CÓSSIO, M. de F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570 – 1590, out./dez. 2014.

CUNHA, K. S.; DA SILVA, J. de P. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.14, n.4. 2016.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DEWEY, J. **Arte como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ, I. K. dos S. **A dança no ensino médio: material didático apoiado pelas TIC.** 2017. 360f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_3c6babaec69cc9d0a052cf3bb59b3aa5 Acesso em: 22 abr. 2018.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FAEB. Federação de Arte-Educadores do Brasil. **Boletim FAEB** 1/2016.

FAEB. Federação de Arte-Educadores do Brasil. **Ofício nº 06/2015**. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf> Acesso em: 20 ago. 2018.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Educação**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018.

FERREIRA, A. B. de H. 3ª ed: **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCO, M. L. Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANGE, L. B. P. **Ideias Disparadas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

FREITAS, L. C. de. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Blog do Freitas**, 07 abr. 2017.

GABRE, S. de F. A arte na educação infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI – DCNEI – BNCC. Linguagens, **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set./dez, 2016.

GANDIN, A. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto da escola. In: APPLE, Michael W.; BURAS Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997.

IABELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, Grande Dourados, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018.

LAROUSSE, Cultural. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Ed. Nova Cultural. São Paulo: 1992.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p.109-118, ago. 2004.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, nº 133. out.-dez., 2015.

MACEDO, R. S.; NASCIMENTO, Cláudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo; contraponto à ideia de base comum nacional e à vontade de exodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, 2014.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n.1, p.186-201, jan.-abr., 2018.

MELLO, G. N. Afinal, o que é competência? **Nova Escola**, nº 160, março de 2003.

MERCADANTE, A. Apresentação. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Revista Científica Eccos**, São Paulo, n.41, p.61-75, 2016.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Revista Científica EccoS**, n.41, 2016.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 37ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1994.

NUNES, A. L. R. Prefácio. In SILVA, I. S. da; MENDES, J.; LUGE, V. **Políticas públicas e o ensino da arte: processos educativos em artes visuais, dança, música e teatro**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

NUNES, A. L. R.; BORSOI, S. Políticas públicas e as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica (DCNs): desafios para os cursos de formação de professores de artes visuais. In SILVA, I. S. da; MENDES, J.; LUGE, V. **Políticas públicas e o ensino da arte: processos educativos em artes visuais, dança, música e teatro**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

OLIVEIRA, I. B. de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos – pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, v.8 n.2, agosto. 2012.

OLIVEIRA, V. L.; SILVA, I. S. da. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o ensino da arte e a formação onilateral humana. In SILVA, I. S.da; MENDES, J.; LUGE, V. **Políticas públicas e o ensino da arte: processos educativos em artes visuais, dança, música e teatro**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

PERES, J. R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Colégio Pedro II, **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24- 36, 2017.

PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan.-abr. 2012.

RASCO, F. Â. O desejo de separação – as competências nas universidades. In: SACRISTÁN. J. G. **Educar por competências. O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIBEIRO, W. de G.; AZEVEDO-LOPES, R. de. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/ribeiro-lobes.pdf>

ROMANELLI, G. G. B. Falando sobre a Arte na Base Nacional Comum Curricular-BNCC- um ponto de vista da Educação Musical. **Linguagens, Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v.10, n. 3, p. 476- 490, 2016.

SACRISTÁN. J. G. **Educar por competências. O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise das práticas? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-147.

SALDAÑA, P. Governo Temer esvazia gênero na base curricular e mistura tema com religião. **Folha de S. Paulo**, 06 dez. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml> Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional – como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN. J. G. **Educar por competências. O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, M. A. O "partido" das fundações empresariais que atuam na educação. **Observatório na Mídia**, 10 ago. 2016. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/observatorio-na-midia/passei-a-vida-toda-fugindo-de-politica-conta-lemann> Acesso em: 26 mai. 2018.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra hegemônica no Brasil. **Ideação, Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Cascavel, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2018.

SENA, I. P. de. **A organização do conteúdo de Música no componente curricular arte: dois estudos de caso com professores da rede pública de educação do DF**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música em Contexto) - Universidade de Brasília, Brasília: 2016. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_3e621751813f1be3268a1e52e4e22cc3

Acesso em: 22 abr. 2018.

SILVA, M. B. e. **A inserção da Arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950 – 1980)**. 2003. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008/3275> Acesso em: 10 mar. 2018.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, n.41, p.77-90, 2016.

SOARES, E. R. M.; FERNANDES, R. C. de A. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. In: VEIGA, I. P. A.; SÜSSEKIND, M. L. As (in)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.3, 2014.

UNESCO/IBE, **Glossário de Terminologia Curricular**. França, pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO e pela Representação da UNESCO no Brasil, 2016.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Grande Dourados, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr., 2018.

XIMENES, S. Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. Entrevista. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. Fiocruz, 2017.

PPGAV

PROGRAMA ASSOCIADO
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS



UFPB



UFPE

SEBASESEBASESEBASESEBASESE
SEBASESEBASESEBASESEBASESE