

## ARTE / EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS E RESISTÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

ART / EDUCATION: MOVEMENTS AND RESISTANCE IN EDUCATIONAL PUBLIC  
POLICIES

Silvia Sell Duarte Pillotto<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4497-2285>

Jane Mery Richetr Voigt<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>

Carla Clauber da Silva<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5924-8348>

### Resumo:

Este artigo visa analisar os movimentos de continuidade e descontinuidade nas políticas públicas de educação e seus imbricamentos no currículo da Educação Básica, especificamente no componente curricular – Arte. A abordagem metodológica teve suas bases na pesquisa bibliográfica e na análise documental, pautando-se nas Leis n.º 5.692/71 e n.º 9.394/96, nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, além de autores que subsidiaram as discussões. A análise apontou a necessidade de conhecermos as Leis, os documentos oficiais, nos engajando nas políticas públicas. Também sinalizou a importância de conhecermos a história da Arte/Educação, incluindo a educação formal e não-formal e seus desdobramentos nas práticas educativas atuais. Ficou evidente na pesquisa que a ética, a estética e a política são balizadoras de uma educação legitimada na solidariedade e no viver junto. Mostrou ainda que o diálogo entre escola e universidade é imprescindível para a articulação entre formação inicial, continuada e práticas humanizadoras, enfatizando os processos de aprendizagem e as sensibilidades.

**Palavras-chave:** Arte/Educação; políticas públicas; movimentos; práticas curriculares.

### Abstract:

This article aims to analyze the continuity and discontinuity movements in public education policies and their implications in the Basic Education curriculum, specifically in the curriculum component – Art. The methodological approach was based on bibliographic research and document analysis, based on Laws No. 5.692/71 and No. 9.394/96, in official documents - National

<sup>1</sup> Professora/pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Professora/pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil.

<sup>3</sup> Professora/pesquisadora na Secretaria de Educação do Município de Joinville, Santa Catarina, Brasil.

Curriculum Parameters and Common National Curriculum Base, in addition to authors who subsidized the discussions. The analysis pointed out the need for us to know the Laws, the official documents, engaging in public policies. It also signaled the importance of knowing the history of Art/Education, including formal and non-formal education and its consequences in current educational practices. It was evident in the research that ethics, aesthetics and politics are the hallmarks of an education legitimated in solidarity and living together. It also showed that the dialogue between school and university is essential for the articulation between initial and continuing education and humanizing practices, emphasizing learning processes and sensitivities.

**Keywords:** Art/Education; public policy; movements; curriculum practices.

## INTRODUÇÃO

Este artigo visa refletir sobre o movimento da Arte/Educação nas políticas públicas educacionais e seus desdobramentos no currículo da Educação Básica brasileira. O ponto de partida das análises e reflexões foi o revisitamento do contexto histórico, que remonta às primeiras décadas do século XX e XXI, especialmente dos documentos oficiais, a exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Básica), no que se refere à Arte.

Para compreender melhor a relação entre Arte/Educação, políticas públicas e suas inserções no currículo escolar, pautamo-nos em autores que vêm pesquisando sobre tais questões, sem deixar de adentrar na legislação – Lei n.º 5.692/71 e Lei n.º 9.394/96 e outras, que alicerçam caminhos, decisões curriculares e as práticas educativas nas escolas.

O artigo aqui apresentado é um fragmento de pesquisa realizada pautada na abordagem bibliográfica e na análise documental. Isto contribuiu para nossa interpretação sobre os processos históricos da Arte/Educação nos currículos da educação formal e da não formal, a qual teve grande influência nos desdobramentos curriculares na escola, principalmente com a criação e desenvolvimento das Escolinhas de Arte no Brasil.

Portanto, o presente artigo contempla a discussão de questões como: quais os desdobramentos das Escolinhas de Arte no currículo da Educação Básica? Quais espaços a Arte/Educação conquistou ao longo do tempo e quais os retrocessos nas políticas públicas de educação?

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A opção por caminhos metodológicos foi pautada em nossa necessidade de revisitar a história, vivida também por nós em alguns períodos, a fim de viajarmos no tempo passado para melhor compreendermos o tempo presente, no campo da Arte/Educação no território da escola.

Nesse sentido a abordagem bibliográfica nos ajudou, uma vez que traz a pesquisa como “[...] realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência” (RUIZ, 1982, p. 48). Também, Gil (2002 p. 44), destaca que nesse viés a pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Nossa escolha, também pela análise documental, esteve fundamentada na ideia de que um documento escrito é sempre uma fonte inesgotável de informações significativas, para que possamos melhor compreender os processos históricos e a atual realidade. Concordando com Cellard (2008, p. 295), um documento é

[...] insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

A análise documental se pautou nos documentos oficiais (PCNs e BNCC) e em Leis, que de certa forma subsidiaram os referidos documentos, que por sua vez estão imbricados no campo da educação.

Para a interpretação dos dados coletados/produzidos, foram selecionados para a análise, aspectos relacionados à Arte/Educação, em especial os que tratam de conceitos e metodologias e que tem como objetivo, nortear as práticas educativas das escolas brasileiras. Também para auxiliar na interpretação desses dados foram essenciais, a leitura de autores, que apresentam discussões com relação à Arte/Educação e seus desdobramentos a partir dos contextos social, político e cultural, para que não corrêsemos o risco de uma análise descontextualizada e superficial.

Nosso maior desafio no percurso da pesquisa foi identificar aspectos relevantes das legislações e dos estudos e pesquisas de autores, no que se refere à trajetória da Arte/Educação no currículo da Educação Básica. Foi um exercício que nos exigiu tempo, dedicação e persistência, entrelaçados às nossas experiências e conhecimentos e à abertura para um modo de olhar os fenômenos, pois apenas a menção dos fatos, necessariamente não explica os documentos, livros e periódicos (MAY, 2004). Ou seja, as leituras de documentos, Leis e livros e periódicos, precisam estar relacionados e situados no tempo/contexto, em uma estrutura teórica/reflexiva para que sejam compreendidos.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa, portanto, contribuíram para a reflexão sobre os documentos oficiais – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Ensino Fundamental (BRASIL, 2016) e Ensino Médio (BRASIL, 2018), que trazem um conjunto de orientações, a fim de nortear os currículos das escolas das redes públicas e privadas de educação de todo o território brasileiro.

Além disso, é imprescindível destacar que a educação caracterizada por Gohn (2015) como não formal, foi e tem sido fundamental, principalmente pela criação das Escolinhas de Arte no Brasil. Estas exerceram forte influência nos currículos de Arte na Educação Básica, impulsionando também a formação de professores. A autora enfatiza, a educação não formal como “[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania” (GOHN, 2015, p. 16). Dito isto, foi importante em nossa pesquisa o discernimento de que a educação é constituída de histórias, culturas e que os espaços da escola conversam com outros espaços, agregando novas experiências e saberes, imbricados em uma teia de significações (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). É o que será destacado a seguir.

## DESDOBRAMENTOS DAS ESCOLINHAS DE ARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No início do século XX, por volta de 1930, destacou-se o movimento da Escola Nova, conectada com os ideais de modernidade, voltados para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural no país. Essa fase, juntamente com a inquietação provocada pela Semana de Arte Moderna de 1922, acabou por empreender diferentes propostas para a educação em geral e nesse contexto para a Arte/Educação (DIAS; LARA, 2012).

Em 1940, surge na Inglaterra a concepção da educação pela Arte, criada por Herbert Read (1893/1968), provocando segundo as autoras Dias e Lara (2012), influências e avanços na Arte/Educação no Brasil, principalmente com o surgimento das Escolinhas de Arte.

Na história da Arte/Educação, vale destacar a importância de professores, que protagonizaram a criação das Escolinhas de Arte, a exemplo: Noêmia Varela, Augusto Rodrigues (também artista) e Ana Mae Barbosa, que continuou a luta pela Arte/Educação; pessoas que são referências até hoje para o nosso campo de conhecimento.

O movimento das Escolinhas de Arte nasceu no formato de *atelier*, que para Lima (2012) reúne a experiência, a livre expressão, a dimensão criativa e a emoção das crianças nas atividades artísticas, envolvendo as linguagens/expressões da arte. Nesses espaços havia liberdade de pensamento, constituído

[...] do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a idéia de que ali estavam para ser artistas. (RODRIGUES, 1980, p. 34).

Também em algumas escolas particulares - experimentais ou alternativas, a Arte se fazia presente em momentos e espaços para além do currículo formal. Esses dois movimentos – as Escolinhas de Arte e as escolas experimentais e/ou alternativas, influenciaram sobremaneira a inserção da Arte no currículo formal/escolar, tendo seu início no Brasil em 1958, nas redes públicas educacionais. Além disso, tais movimentos foram decisivos nos processos de formação de arte/educadores, tanto na inicial como na continuada, pois naquele período não tínhamos no Brasil cursos de formação inicial em Arte nas universidades públicas e particulares.

O contexto das Escolinhas de Arte, possibilitou às crianças outros modos de pensar e sentir por meio das linguagens/expressões da Arte, nos espaços em que a experiência estética se fazia presença. Como afirmam Barros e Santos (2010, p. 06) a educação que ocorre fora da escola, considerada não-formal abre “[...] janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”.

Nesse sentido, as Escolinhas de Arte potencializaram as práticas vivenciais, o compartilhamento de saberes, as relações de afeto, espaço em que as crianças podiam “[...] movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 03).

Além disso, possibilitava a formação continuada de professores, que atuavam ou desejavam atuar como professores de Arte na educação formal (escola). A história mostra com

bastante evidência, a grande contribuição das Escolinhas de Arte na formação estética de crianças e professores e nos seus desdobramentos nos currículos da Educação Básica.

Os movimentos das Escolinhas de Arte acontecem paralelamente aos movimentos das políticas públicas educacionais, formados de continuidades e descontinuidades em contexto social, muitas vezes contraditórios, controversos e antagônicos; é o que veremos a seguir.

## **ESPAÇOS DA ARTE/EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Os movimentos ocorridos ao longo últimas das décadas em Arte/Educação, não transcorreram sempre de forma tranquila, pois esses estavam e estão atrelados ao contexto social. Durante a Ditadura Militar, por exemplo, as políticas educacionais sofreram sanções, de modo a limitar os direitos dos estudantes à Arte/Educação como conhecimento e cultura, pois

[...] a partir de 1964, as escolas experimentais, que trabalhavam desde 1958 foram praticamente extintas e a presença do ensino de Artes na escola pública se restringiu a temas e a desenhos referentes às datas comemorativas, principalmente as de cunho cívico. (DIAS; LARA, 2012, p. 918).

Por um longo período a Arte no Currículo foi vista como acessório de outras áreas de conhecimento, ou ainda como mera ilustração das datas comemorativas. Os resquícios deste período ainda sofrem influência nos dias de hoje e por vezes são reforçados por Leis ambíguas e por Documentos Oficiais. Estes não deixam claro suas proposições e mais ainda, comprometem a legitimidade, uma vez que muitas vezes não acompanham os sistemas de ensino e as necessidades, tanto estruturais como de ensino e aprendizagem e de formação do contexto brasileiro.

Seguindo a trajetória, vale refletir sobre a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, destacando que: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, Art. 7). A Lei determinou a oferta da Arte na Educação Básica, com a menção da inclusão da ‘Educação Artística’, considerando-a apenas como atividade, o que a colocava em pé de desigualdade com as disciplinas inseridas no currículo.

De qualquer modo, é preciso destacar que a Lei n.º 5.692/71 garantiu, mesmo por caminhos não desejados, espaço para a Arte nas escolas de Educação Básica. Além disso, é preciso lembrar que a referida Lei foi implementada em plena Ditadura Militar, que desencadeou turbulência e inquietação na população. Como cita Barbosa (1989), nesse período foram realizados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com vistas a reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos.

Esse fato demonstra interesses políticos de governo, sem o devido olhar para o contexto social e cultural vigente no Brasil. A respeito dessa questão, Germano (1994, p. 117) afirma que “[...] os relatórios dos assessores norte-americanos a serviço do MEC apontavam a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade”. Isto só reforçou uma educação disciplinar, com regras rígidas e com destaque para a obediência em detrimento da liberdade de pensamento e expressão.

A concepção de universidade e educação moderna nos moldes americanos já era buscada internamente pelos gestores educacionais e comunidade acadêmica brasileira desde 1940, sendo

implementada durante o regime ditatorial. É possível notar que naquele período a introdução da Arte no currículo brasileiro, ocorreu particularmente pela influência norte-americana. Apresentava um cenário humanista dentro de uma estrutura curricular, voltada sobretudo à formação, com objetivos profissionalizantes e ao desenvolvimento tecnológico.

A determinação em submeter a Arte à formalidade das diretrizes educacionais, ocasionou a necessidade de formar professores na área, surgindo então os cursos específicos para formação de licenciados em Educação Artística. Conforme Barbosa (1989), a composição proposta para os cursos universitários de formação em Educação Artística, a partir de 1973, tinha duração de dois anos apenas - Licenciatura Curta, como era chamada na época. A pretensão das referidas Licenciaturas foi principalmente em formar professores capazes de lecionar nas linguagens do desenho geométrico, da pintura, do teatro e da música.

As Licenciaturas Curtas em Educação Artística, de certo modo seguiam a concepção do entendimento da Arte no currículo apenas como atividade, conforme destacada na Lei n.º 5.692/71. Além disso, a estrutura dos cursos era frágil, tanto em sua organização curricular, quanto nos espaços de *ateliê*. Também a qualificação dos professores que atuavam nas referidas Licenciaturas, era restrita devido a poucos cursos de mestrados e doutorados na área.

Durante o percurso de lutas pelo espaço da Arte no currículo da Educação Básica, vale destacar a relevância da atuação de organizações, núcleos e associações, como a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), fundada em 1987. Esta tem como um de seus propósitos lutar pela permanência da Arte/educação nas escolas públicas e particulares da Educação Básica, bem como potencializar a experiência, o conhecimento, a estética, a ética e a política nas ações docentes (FRANGE, 2012).

A arte durante sua trajetória na Educação Básica, ganha maior visibilidade com o apoio das Associações e com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), contemplando a Arte e a cultura como indissociáveis nos processos de aprender. Descreve no artigo 26, § 2.º: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A Lei n.º 9.394, reforça a luta dos professores de Arte junto às Associações para que a Arte no currículo, deixe de ser considerada apenas como atividade, para compreendê-la como componente curricular, enfatizando-a como conhecimento.

No entanto, a Lei n.º 9.394 tem suas fragilidades, pois abre brechas para que secretarias de educação e escolas, definam em qual etapa da Educação Básica a Arte é obrigatória. Isto desencadeou novos embates e lutas, especialmente para a inserção da Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Se por um lado se reivindicava a Arte em todos os níveis da Educação Básica, por outro, surgia um grande problema, não havia cursos suficientes de formação inicial em Arte no Brasil para dar conta da demanda de professores na área. Esse fato, implicava diretamente em concursos nas redes de ensino e contratação de professores nas escolas; muitas destas instituições, optavam em não ter o professor de Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou contratavam profissionais não habilitados na área.

Assim, durante décadas enfrentamos desafios, que foram parcialmente amenizados por meio de discussões sobre o campo de atuação do professor de Arte e a obrigatoriedade desse componente curricular na Educação Básica. Esse debate atravessa outra importante questão, que está centrada na formação inicial e continuada e na articulação e fortalecimento de outros grupos, como é possível observar na relatoria do Parecer CNE/CES n.º 280/2007, trazendo importantes considerações.

Tal debate arregimentou também profissionais organizados em outras associações, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) etc., em consonância com as discussões contemporâneas desenvolvidas pelas associações internacionais, tais como a International Society for Education through Art (INSEA). Foi dessa maneira que os profissionais da área de Artes construíram um referencial considerável sobre o ensino da arte e a formação de profissionais na área (BRASIL, 2007, p. 2).

Os movimentos dessas organizações fomentaram e fomentam ainda hoje, políticas públicas que possibilitam a manutenção das conquistas e avanços de novas demandas. Diante do atual cenário, repleto de tensões, reiteramos que a educação, conforme a visão de Freire (2014, p. 73),

[...] é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Estas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo.

Com a redemocratização da educação e o fortalecimento das Associações de professores, emergem novos panoramas para a educação em geral e nesse contexto para a Arte/Educação. Consolida-se assim, a formação de grupos de estudos e pesquisas, publicações na área da educação e da Arte/Educação e com a organização de eventos científicos.

Nesse contexto, os professores de Arte passam a repensar suas práticas educativas, especialmente a partir do final da década de 80, no sentido de fortalecer a área de Arte como conhecimento, enfatizando a triangulação criada por Barbosa (1991): fazer artístico, fruição e contextualização/reflexão.

Para a referida autora, o ensino e a aprendizagem da Arte é uma possibilidade para o aprendiz/estudante ampliar sua leitura de mundo e as sensibilidades. A Arte na Educação Básica precisa “[...] formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte” (BARBOSA, 1991, p. 10). Para isso é necessário um professor sensível e aberto a novas experiências e uma escola que valorize a Arte entendendo-a como fundamental na constituição de um sujeito crítico, sensível e partícipe socialmente.

Barbosa (1991), ao criar a Abordagem Triangular tem como referência e influência da *Discipline Based Art Education* (Arte-Educação como Disciplina - DBAE), que tem em seus pressupostos, refletir sobre o que fazemos com a arte; o que produzimos em/sobre/com a Arte; o que vemos/sentimos com e a partir da Arte; qual o lugar da Arte na cultura e como a entendemos em nosso tempo e em outros tempos. E ainda para Dias e Lara (2012, p. 921) “[...] o DBAE foi elaborado com o objetivo de promover experiências nas quais os alunos pudessem refletir sobre a arte”.

Importante dizer que a influência do DBAE não descaracterizou a Abordagem Triangular, pois Ana Mae ao construí-la, partiu do contexto brasileiro, levando em conta nossas culturas, a ética, a estética e as políticas, com a intenção de oportunizar aos estudantes/aprendizes, experiências estéticas a partir das linguagens/expressões da Arte. Portanto, a Abordagem Triangular ganha espaço a princípio nos espaços não formais da educação (museus) e posteriormente nas escolas e universidades, destacando a Arte como conhecimento e experiência estética.

Em meio aos processos e problematizações, em 1997 foram implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documento norteador para a Educação Básica em todo o território brasileiro. No que se refere ao Componente Curricular da Arte, o documento define eixos norteadores como princípios básicos para o ensino e aprendizagem da Arte na Educação Básica: a produção em arte, a fruição e a reflexão.

Para Ferraz e Fusari (2009), os processos de criação dos estudantes/aprendizes articulam-se com esses três eixos, relacionados também com as experiências individuais e as culturas vigentes. Os PCNs também propõem a integração das quatro linguagens/expressões da Arte: dança, artes visuais, música e teatro, de modo que os estudantes/aprendizes pudessem ter acesso aos conhecimentos básicos da Arte e às experiências estéticas nas quatro linguagens/expressões.

No entanto, devido à pouca formação inicial, que atendessem à demanda das quatro linguagens/expressão da Arte, a prática interdisciplinar ficou prejudicada. Isto porque, a interdisciplinaridade teria e tem ainda hoje, como base o diálogo entre as quatro linguagens/expressões, cada uma delas com um professor habilitado na área específica. Raramente as escolas possuem professores nas quatro linguagens/expressão e ainda que o tivesse a carga horária do componente curricular – Arte, na maioria delas seria insuficiente para a demanda de quatro professores.

Essa situação, acabou gerando um conflito, abrindo espaço para um retrocesso – a polivalência, que é uma deturpação do princípio da interdisciplinaridade. E, também, “[...] uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à idéia de nonsense ou totalidade superficial” (BARBOSA, 1988, p. 17).

As escolas, pela ausência de professores nas quatro linguagens/expressões, retomavam a polivalência, enquanto as universidades, ofereciam cursos de formação inicial em Licenciatura em habilitações específicas para cada uma das linguagens/expressão da Arte separadamente: música, artes visuais, dança e teatro.

Além desses conflitos, vale destacar que os documentos, que objetivavam ser apenas um norteador, passam a reger normas, regras e definições nas questões conceituais e metodológicas das redes públicas e particulares, muitas vezes desconsiderando os contextos culturais, as subjetividades, as diversidades, a autoria e a autonomia de gestores, professores, estudantes/aprendizes e comunidade.

Entretanto, apesar das controvérsias, não podemos negar a contribuição dos PCNs para que a Arte/Educação continuasse a percorrer seu caminho, especialmente em locais em que não havia

quaisquer referências: proposta curricular, diretrizes ou qualquer outro elemento que pudesse ajudar nos processos de ensinar e aprender.

## **BASE CURRICULAR NACIONAL: QUAIS CAMINHOS PARA A ARTE/EDUCAÇÃO?**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, implantada em toda a Educação Básica a partir de 14/12/2018, considerando a 3ª versão do documento, tem como objetivo dar uma referência comum e obrigatória para toda a Educação Básica. Porém, sabemos que se não for acompanhada de uma política de formação continuada, é bastante difícil colocar em prática o referido documento.

Além disso, é crucial que as redes públicas e escolas de modo geral, representadas por seus professores, estudantes/aprendizes, gestores e comunidade, possam ter autonomia para implantar a BNCC e os currículos organizados pelos estados e municípios. É importante que se leve em conta seus contextos sociais e suas necessidades prementes, tanto no que se refere aos aspectos cognitivos, sensíveis, quanto culturais. Ou seja, a BNCC precisa estar em consonância com os projetos políticos pedagógicos, pois como tem afirmado incisivamente Barbosa (1989), o currículo precisa ser a expressão e a materialidade do plano cultural, que a escola torna realidade a partir das condições que determinam seu projeto pedagógico.

Desta forma, espera-se que de fato cada rede de ensino tenha autonomia para construir ou adequar os seus currículos de acordo com o indicado na BNCC, relacionando-os aos seus projetos pedagógicos. Afinal, como afirma Sacristán (2013, p. 10), “[...] o currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto”.

Na BNCC, a Arte no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), contempla as quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, cada uma a ser ministrada por um professor formado em uma ou mais linguagens citadas. De acordo com o documento as linguagens “[...] constituem um universo de experiências, de conceitos e de práticas singulares que engendram arranjos, sentidos e acontecimentos, contribuindo para a interação crítica do/a estudante com a complexidade do mundo” (BRASIL, 2016, p. 112).

Esse aspecto reitera a relevância da atuação do professor a partir de sua área de formação, enfatizando uma prática interdisciplinar, que na visão de Fazenda (2015, p. 16) é a capacidade “[...] de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar, tomando-os como incompletos e sempre insuficientes. É neste ato de perene incompletude que a potencialidade do vir a ser se constituirá”.

Nesta perspectiva, é necessário que os professores compreendam a interdisciplinaridade como prática que articula conhecimentos, saberes e sentires. Deste modo, é possível pensar numa asserção interdisciplinar para o trabalho educativo (MARTINO; BOAVENTURA, 2013). Ou ainda na visão de Nunes e Oliveira (2010) essa prática amplia e diversifica os pensamentos, associadas aos processos, tempos, espaços e pensares relacionados as linguagens/expressões da Arte.

Considerando que os recursos destinados à educação são cada vez mais reduzidos e a prática da BNCC exige das escolas adequação de espaços, contratação de professores, revisão

curricular e oferecimento de formação continuada, é fundamental que estejamos alertas e envolvidos às políticas públicas destinadas à educação.

Vale ressaltar que para além dessas problemáticas, as dimensões conceituais da Arte/Educação na BNCC – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – exigem discussões no âmbito da formação inicial e continuada para que de fato sejam tratadas de forma significativa no âmbito da escola.

A dimensão da criação, que pode ser individual e/ou coletiva, implica uma atitude investigativa, conferindo materialidade estética às ideias, imaginação, curiosidade, inventividade e vontades dos estudantes/aprendizes (BRASIL, 2016).

A crítica impulsiona relações entre as experiências dos estudantes/aprendizes e as manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo novas compreensões do mundo. Também pelo estudo e pela pesquisa, a crítica articula uma ação e pensamento propositivos, relacionando aspectos do ensino e da aprendizagem em arte: políticos, históricos, filosóficos, sociais e culturais.

A estesia trata da experiência sensível dos estudantes/aprendizes no que diz respeito ao espaço/tempo, relacionados aos sons, imagens, corpos, bem como às materialidades. Mobiliza as sensibilidades, possibilitando o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. Ou seja, nessa dimensão o corpo é o agente da experiência, envolvendo a emoção, percepção, imaginação, intuição e o intelecto, numa teia de relações/interações culturais.

A expressão manifestada de modo individual e/ou coletivo, é conhecimento que se apresenta de múltiplas formas, surgindo da experiência artístico/estética a partir das linguagens da arte. Estas são constituídas de signos próprios, vocabulários e repertórios específicos, que se apresenta em materialidades.

Quando o estudante/aprendiz constrói uma relação de prazer, de estranhamento e de reflexão com o objeto/espaço/imagem observado, ativa sua percepção/imaginação/emoção, levando-o a fazer conexões com épocas, grupos, pessoas e lugares, afetando-o. Essa experiência constitui a fruição, entendida como movimento reflexivo, criação de argumentos, exercício do pensar e do sentir.

As dimensões aqui apresentadas ainda são princípios norteadores para a Arte/Educação, levando-se em conta referenciais democráticos, que primam por uma educação pelo sensível, balizada na ética e na estética. Assim, o direito do estudante/aprendiz à educação não se restringe apenas ao direito de ir à escola, mas também ao direito à autoria, à criação, à “[...] expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio do seu corpo, à compreensão do seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, [2002], p. 8).

Nesse sentido, o currículo pode ser pensado, como afirma Veiga-Neto (2015, p. 15), “[...] a partir de complexas miradas do social; miradas ao mesmo tempo panorâmicas e focais, abrangentes e específicas, disciplinares e transdisciplinares, macroscópicas e microscópicas”.

## O ENSINO MÉDIO NA BNCC

Após intenso debate, finalmente é homologada a BNCC em 20 de dezembro de 2017 por meio da portaria n. 1570 do MEC, sendo sua última etapa - a do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018, quando iniciou os processos de ajustes e implementação. Vale destacar que na visão do Ministério de Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 2018, p. 7), este é um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

Da mesma forma, o Novo Ensino Médio passou por muitos debates e reflexões e está ainda em fase de implantação, tendo a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, responsável pela implantação da Reforma do Ensino Médio, resultado da Medida Provisória 746 de setembro de 2016.

A partir dessa Lei 13.415, ocorreram mudanças substanciais no Ensino Médio, principalmente na organização curricular, que ficou definida em duas partes - uma de formação geral, definida pelas competências elencadas nas áreas do conhecimento: Português, Matemática, inglês e outra diversificada: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Esses são compreendidos por itinerários formativos, que são parte flexível do currículo, podendo contemplar o aprofundamento em uma das áreas.

A BNCC traz as competências específicas e habilidades em cada área de conhecimento, sendo que a Arte faz parte da área de Linguagens e suas tecnologias, juntamente com a Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa (BRASIL, 2018). Ainda que o documento considere a Arte como componente curricular, o modo como é tratada nesse documento esvazia seu propósito, perdendo suas identidades, uma vez que é apenas desdobramento da área Linguagens e suas tecnologias.

A controvérsia fica por conta de como a Arte é apresentada no documento, pois sua contribuição é destacada “[...] para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade” (BRASIL, 2018, p. 474). No entanto, em nenhum momento esses aspectos são aprofundados conceitualmente, o que sinaliza um esvaziamento conceitual, não estando claro quais os pressupostos que fundamentam a sensibilidade.

O documento destaca a aprendizagem, a pesquisa e o fazer artístico como propulsores do conhecimento, enfatizando que a compreensão de mundo se amplia

[...] no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2018, p. 474).

E na sequência, afirma que a Arte “[...] permite aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro” (BRASIL, 2018, p. 474).

Como então tratar dessas especificidades em espaços diluídos em que a Arte deixa de ter seus conteúdos, conceitos, metodologias e pressupostos específicos? Como dialogar com as linguagens/expressões da música, do teatro, da dança e das artes visuais, conectadas às dimensões presenciais e virtuais, quando a área se encontra num emaranhado de não escolhas, perda num universo indecifrável e diluído?

A Arte é uma área de conhecimento que habita muitos lugares e dimensões, não somente no território da escola, mas em outros também, a exemplo: museus, espaços culturais, feiras de arte e artesanato, entre tantos outros. O documento traz essa questão ao enfatizar a importância da Arte em

[...] promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade”, garantindo [...] o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros (BRASIL, 2018, p. 474).

Mas, como fazê-lo quando a Arte é apenas uma peça, talvez até um acessório num currículo que posto em prática, por vezes não terá a estrutura necessária para que o acontecimento e as sensibilidades se façam presença? E a formação inicial do professor nessa estrutura como ficará? Serão pensadas novas diretrizes? E os concursos públicos para professores, terão novos critérios? Como e quem os definirão? Corremos o risco de um retrocesso, voltando a uma polivalência em que o profissional tratará de tudo um pouco de modo aligeirado, superficial e sem as condições necessárias, tanto de espaços como cognitivas e sensíveis?

As relações entre as áreas são sempre importantes e necessárias, contudo, é fundamental preservar as suas identidades e os conhecimentos e experiências trazidos pelo professor na sua formação inicial. Nesse aspecto, vale ficarmos atentos às políticas públicas, ao diálogo entre escola e universidade e à manutenção dos espaços conquistados por décadas em lutas constantes para a permanência da Arte no currículo.

Importante aqui retomar aspectos imprescindíveis para a Arte/Educação em que a sensibilidade é uma “[...] abertura permanente de entrada de sensações, de impressões e interações” (MEIRA e PILLOTTO, 2010, p. 28). E a criação, a emoção, a percepção, a intuição estão no campo das sensibilidades, que na compreensão de Rancière (2005, p. 68) “[...] é uma ideia do pensamento ligada a uma ideia da partilha do sensível”.

E embora a história nos mostre que essa é a décima sétima reforma desde 1854, nesse meio tempo é possível verificar continuidades e descontinuidades, enfatizadas por um caráter político educacional, que busca por vezes, atender muito mais interesses de governo do que propriamente de Estado. Portanto, vale refletir sobre a construção e implantação da BNCC, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e médio, resistindo a imposições curriculares que não articulam as instâncias da escola e da universidade.

## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Voltando ao objetivo deste artigo – analisar os movimentos de continuidades e descontinuidades nas políticas públicas educacionais e seus desdobramentos no currículo da Educação Básica, vale ressaltar algumas questões na tentativa de (re)significá-las.

Com relação aos desdobramentos das Escolinhas de Arte no currículo da Educação Básica, destacamos a partir do que a história nos conta, que as Escolinhas geraram movimentos de grande repercussão e influência na educação não formal, abrindo possibilidades para crianças e jovens adentrarem em espaços diversos, acompanhadas pela Arte, promotora de experiências estéticas. Além disso, as escolinhas contribuíram para a inserção da Arte no currículo escolar, sendo também decisiva nos processos de formação de Arte/Educadores.

Ficou evidente em nossa pesquisa, a importância e necessidade do conhecimento das Leis, dos documentos oficiais e do engajamento do professor nas políticas públicas, especialmente se almejamos uma educação pelo sensível, que tem como princípio a estética, a ética e a política. Uma educação humanizadora, legitimada pela solidariedade e o viver junto, como dizia Freire (2014).

Nessa perspectiva, é possível possibilitar aos estudantes/aprendizes uma leitura crítica/sensível do mundo, recorrendo aos processos de conhecimento, ao reconhecimento da Arte como propositora de sentidos e aprendizagens. Outrossim, a Arte ganha configurações renovadas e expande novos olhares, uma vez que “[...] a racionalidade não está descolada da sensibilidade, mas ao contrário, está articulada a outras tantas capacidades, que influenciam na realidade com potência para transformá-la” (RIOS, 2010, p. 98).

A Arte/Educação necessita da união com as Associações, Grupos, escola e universidades para evitar retrocessos, conquistando novos espaços e mantendo os já conquistados nas políticas públicas. Importante também destacar a relevância do diálogo entre a escola e a universidade e os processos que envolvem a formação inicial e continuada, pois como afirma Veiga-Neto (2015, p. 22), “[...] o tempo não para e o mundo está sempre em mudança”.

Nós podemos fazer parte da história, entendendo as problematizações como movimentos mobilizadores de força e persistência por uma Arte/Educação, que transgrida as regras, que saiba lidar com o inesperado e o imprevisível e que, sobretudo exerça o ofício da docência com paixão. Um Arte/Educador, que tira os estudantes/aprendizes do tempo comum, que desestabiliza a ordem, suspendendo-a ou a tornando inoperante de algum modo. Uma escola liberta de verdades absolutas para que professor e estudantes/aprendizes possam compartilhar experiências e construir conhecimentos, compreendendo-se como partícipes do processo histórico e cultural (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução Sofia Fan. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, set./dez. 1989. DOI: 10.1590/S01103-40141989000300010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARROS, Valdilene Cardoso de; SANTOS, Isabela Macena dos. **Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. 5. EPEAL. Alagoas. ISSN 1981-3031, 2010. p. 01 – 09. Disponível em: <https://docs.favenorte.edu.br/files/biblioteca/publicacoes-online/ALEM-DOS-MUROS-DA-ESCOLA-A-EDUCACAO-NAO-FORMAL-COMO-ESPACO-DE-ATUACAO-DA-PRATICA-DO-PEDAGOGO.pdf> . Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2.º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n.º 9.394/96. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html) . Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10406-10-janeiro-2002-432893-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2. versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 3. Versão. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n.º 280/2007, de 6 de dezembro de 2007**. Ministério da Educação. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf) . Acesso em: 20 fev. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 1. ed. (Coleção Sociologia). Petrópolis: Vozes. 2008. p. 295 - 315.

CHARLOT, Bernard. **Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, [2002]. Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/charlot.doc> . Acesso em: 20 fev. 2017.

- CURITIBA. **Lei nº 12.092, de 21 de dezembro de 2006.** Estima a receita e fixa a despesa do município de Curitiba para o exercício financeiro de 2007. Curitiba: Câmara Municipal, [2007]. Disponível em: <http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/98454e416897038b052568fc004fc180/e5df879ac6353e7f032572800061df72>. Acesso em: 22 mar. 2007.
- DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música – 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 908-936.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinariedade: Didática e Prática de Ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 09-17, abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012. p. 37-51.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais,** 11. ed. São Paulo, Ed. Loyola, 2015.
- LIMA, Sidiney Peterson F. de. Escolinha de arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2012. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPAP, 2012, p. 453-466.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MARTINO, Luiz C.; BOAVENTURA, Katrine Tokarski. O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia. **Revista da associação nacional dos programas de pós-graduação em comunicação,** Brasília, v. 16, n.1, p. 01-16, 2013.
- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Tradução de Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na Ação Pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- NUNES, Sandra Conceição; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. **Tudo a ver: questões interdisciplinares.** Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes. Florianópolis: UDESC, 2010.

- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org./ Editora 34, 2005.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, Augusto (coord.) **Escolinha de arte do Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. MEC/INEP, Brasília, 1980.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: Guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1982.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SIMSON, Margareth Brandini; PARK, Renata Sieiro; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. Unicamp/ CMU, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. In: MORGADO, José Carlos et al. **Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros**. v. I. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015. p. 13-24.