



GUILHERME PANHO
MARIA EMILIA SARDELICH

RE-CORTES DAS ARTES VISUAIS



NAS ENTRELINHAS DA BNCC

RE-CORTES DAS ARTES VISUAIS
NAS ENTRELINHAS DA BNCC



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



GUILHERME PANHO
MARIA EMILIA SARDELICH

RE-CORTES DAS ARTES VISUAIS

NAS ENTRELINHAS DA BNCC

Editora UFPB
João Pessoa
2021

Projeto Gráfico
Revisão Gráfica
Editoração Eletrônica e
Design de Capa

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Editora UFPB

Alice Brito

Wellington Costa

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

P191r Panho, Guilherme.
Re-cortes das artes visuais : nas entrelinhas da BNCC [recurso eletrônico] / Guilherme Panho, Maria Emilia Sardelich. - João Pessoa : Editora UFPB, 2021.
E-book.
Modo de acesso : <http://www.editora.ufpb.br/sistema/>
ISBN 978-65-5942-113-8
1. Artes visuais. 2. Políticas educacionais. 3. BNCC. I. Sardelich, Maria Emilia. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/ UFPB – Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	6
	Resistência como exercício histórico	6
	INTRODUÇÃO	10
1	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	13
1.1	As políticas curriculares	16
2	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC.....	20
2.1	Variações em torno de uma base	23
2.2	A Base Nacional Comum Curricular.....	31
2.3	Os posicionamentos dos diversos atores.....	34
3	RE-CORTES DAS ARTES VISUAIS.....	40
3.1	Arte como linguagem	44
3.2	Dimensões de/do conhecimento	49
3.3	As Artes Visuais	54
3.3.1	Objetivos de aprendizagem	56
3.3.2	Habilidades.....	61
4	RETOQUES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	73
	NOTAS DE FIM	80
	SOBRE OS AUTORES	83

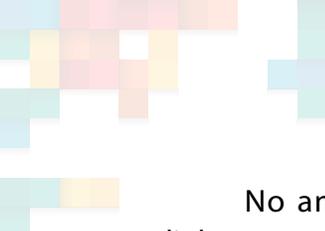
Resistência como exercício histórico

Este é um livro de investigação científica no campo das Artes Visuais, de importância política, social, educacional, contemporânea e já histórica. Direcionado a docentes, gestores, estudantes, interessados em políticas educacionais, currículo, cultura, formação de cidadãos e o público em geral que tem sede de conhecimento.

Os desafios enfrentados por Guilherme Panho e Maria Emilia Sardelich evidenciam a seriedade, o compromisso e o cuidado minucioso na tessitura da narrativa, ora apresentada ao público. O foco está centrado na análise do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro do ano de 2017, em regime de urgência, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) durante o golpe jurídico-midiático-parlamentar, ocorrido desde agosto de 2016.

A homologação da BNCC pelo CNE bateu seu recorde de velocidade, em menos de 30 dias, comparando-se com a Reforma Educacional do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 que levou 60 dias, aprovada também durante um golpe, o civil-militar. O aligeiramento nas tomadas de decisão no campo educacional brasileiro tem revelado acordos e interesses políticos e econômicos com instituições e organizações nacionais e internacionais.

Em 1971 os acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *United States Agency for International Development (USAID)* cobriam todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos.



No ano de 2017 a homologação da BNCC reforçou seu alinhamento aos organismos internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que, por sua vez, realiza avaliação em larga escala, nas áreas da matemática, leitura e ciências, nos países que compõem a OCDE. O viés quantitativo oriundo dessa avaliação contribui também para o estabelecimento de *rankings* internacionais no campo educacional.

Esses acordos vinculam-se às políticas neoliberais em ascensão que visam homogeneizar a adoção de livros didáticos, programas de formação docente e avaliação, cena já vista lá pelos idos dos anos 1971, contrariando a diversidade e a própria gênese multicultural do povo que compõe o país continental chamado Brasil.

O livro traz à luz o envolvimento, cada vez maior, da política educacional com o mercado educacional, tornando a educação uma oportunidade de lucro. Apresenta relações de poder históricas que insistem na manutenção do processo colonizador, das práticas de manipulação e controle do desenvolvimento de um povo que se dá, primordialmente, pelo sistema educacional. Interesses de grupos, empresários, banqueiros estão presentes na tomada de decisão sobre os rumos da educação brasileira, se utilizando dos espaços abertos pela crítica às organizações do Estado para a legitimação de seu discurso.

Fica evidente o fosso que distancia a presença de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na primeira e segunda versão da BNCC e a substituição deles pela pedagogia das competências. Na segunda versão, enquanto a Arte já se apresentava reconhecida como área de conhecimento e enfatizava a necessidade dos espaços adequados e do profissional habilitado; na versão homologada, houve um retrocesso aos anos 1971 que considerou a Arte (à época chamada educação artística) como expressão e comunicação e a transformação de recursos materiais numa “escancarada” indicação de continuidade ao não fornecimento de materiais para o trabalho



docente e discente camuflada à reciclagem de materiais sob o discurso contemporâneo de sustentabilidade.

A versão homologada da BNCC durante o golpe jurídico-midiático-parlamentar silenciou as contribuições das entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais. Regulou e uniformizou o currículo contrariando as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) que se opõe a qualquer documento que pretenda estabelecer a padronização curricular.

Se observarmos o artigo 205 de nossa Constituição Federal “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, o mais recente Censo Escolar apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta que da população de brasileiros que possuem entre 4 e 17 anos, 2 milhões não frequentam a escola em pleno século XXI. 52% das pessoas com idade entre 24 e 64 anos não concluíram o Ensino Médio. Apenas 15% dos brasileiros possuem Ensino Superior completo. Cerca de 8.300.000 estudantes estão matriculados no Ensino Superior e, destes, 2.045.356 estão no Ensino Superior Público.

O Brasil possui mais de 210 milhões de habitantes distribuídos nos 5570 municípios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O quantitativo de escolas do Ensino Fundamental é formado por pouco mais de 128 mil instituições de ensino (públicas e privadas) que contêm menos de 28 milhões de estudantes matriculados. No Ensino Médio o país possui pouco mais de 28 mil escolas com menos de 8 milhões de estudantes matriculados.

Diante de tal conjuntura de exclusão, desigualdades e falta de oportunidades para o povo brasileiro, e de tantos discursos veiculados nas diversas mídias e práticas efetivadas pelos nossos governantes que insistem em asfixiar, diminuir, menosprezar, desvalorizar, desqualificar o Ensino Público no país e todos os profissionais que dele fazem parte,



discursos e práticas que revelam interesses particulares, escancaradamente políticos e econômicos, se torna urgente a manutenção e o fortalecimento ético, moral, social, político no exercício da RESISTÊNCIA.

Exercer a RESISTÊNCIA em defesa e ampliação do Ensino Público por respeito e compromisso com o povo brasileiro.

Exercer a RESISTÊNCIA por acreditar que é através da educação que as desigualdades sociais podem ser reduzidas e o país pode ampliar o desenvolvimento e a inclusão de seu povo.

Exercer a RESISTÊNCIA enfrentando todo e qualquer preconceito.

Exercer a RESISTÊNCIA para que as pessoas possam se reunir e não se dividir, possam compartilhar e não acumular.

Ressaltamos, por fim, que a Arte tem um papel fundamental por oportunizar os sujeitos a conhecer e se apropriar de outras dimensões dos saberes, dos bens culturais produzidos pela humanidade. Não há, no planeta terra, um povo que não possua e desenvolva a Arte porque ela é constituinte da existência humana. Questionando, desacomodando, ampliando os pontos de vista, a Arte nos faz ver e sentir além do óbvio. Ela inclui, reúne, aproxima, oxigena a vida, tem uma potência transformadora por ampliar nossa observação, percepção, nossos sentidos. Através dela nos desenvolvemos como pessoas e nossas relações com o mundo são dilatadas.

O trabalho de Guilherme e Maria Emilia é um exercício de RESISTÊNCIA!

Centram seus olhares nas Artes Visuais e em suas práticas de investigação dialogam, diretamente, com o dito por Paulo Freire “sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. Compreendendo-se inconclusos, são sujeitos construtores da história!

Desejamos uma excelente leitura!

Maria Betânia e Silva

Inverno de 2020, durante a Pandemia do Covid-19

INTRODUÇÃO

O livro que oferecemos sob o título *Re-cortes das Artes Visuais nas entrelinhas da BNCC*, é uma versão para o grande público da produção científica do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada à Linha de Pesquisa: Processos Educacionais em Artes Visuais, e pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV), da UFPB.

Da minuciosa análise de conteúdo realizada para a dissertação de Mestrado, extraímos os aspectos que podem auxiliar gestores, docentes e outros profissionais, a compreender como a estratégia 7.1, do Plano Nacional de Educação (PNE), para a década de 2014-2024, aprovado após três anos de constantes adiamentos, acelerou a produção de um documento que indicasse os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, contrariando as Diretrizes Curriculares Nacionais que já haviam sido editadas em sua totalidade, em 2013, pelo Ministério da Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais contemplaram todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades, incluindo parcelas da população que, historicamente, estiveram excluídas do sistema escolar brasileiro, como as da Educação Escolar Indígena, Resolução CNE/CEB nº 5/2012, e para a Educação Escolar Quilombola, Resolução CNE/CEB nº 8/2012, entre outras.

As forças sociais que uniram-se para a elaboração do documento contrário às Diretrizes Curriculares Nacionais, que foi sendo nomeado como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), situavam-se em diversas posições políticas e educacionais. O processo de produção desse documento foi iniciado pelo Ministério da Educação, em 2015, ao compor um comitê assessor e uma equipe de especialistas, formada por professores universitários que atuavam em cursos de licenciatura,



professores de escolas de Educação Básica e técnicos das Secretarias de Educação, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Em seus trâmites o documento transitou entre polos extremos, passando das consultas públicas ao sequestro, chegando a uma versão final alinhada aos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Em 22 de dezembro de 2017 a Resolução CNE/CP nº 2/2017 homologou um documento que oferece um conjunto de descritores codificados com as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e, supostamente passíveis de serem testadas, impondo uma matriz de referência para regular todas as etapas da Educação Básica pela avaliação em larga escala e não uma base curricular.

Esse pequeno percurso pela elaboração do documento permite supor que ao longo desse processo os diferentes posicionamentos educativos disputaram espaço em torno de objetivos de aprendizagem e possíveis percursos formativos para as Artes Visuais. Essas disputas revelam-se nas diferentes terminologias e entendimentos que se apresentam em cada uma das versões do documento, de modo mais acentuado a partir da terceira versão.

Para situar o leitor nesse intricado e intrigante processo de elaboração do documento, apresentamos conceitos básicos para a compreensão da política educacional e política curricular no primeiro capítulo. O segundo destrincha o contexto histórico de produção da BNCC, destacando o percurso do componente curricular Arte a partir da década de 1990, os vários entendimentos do que pode ser uma base curricular e os posicionamentos da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB) em relação às versões pelas quais passou o documento. Essas versões são contrastadas no terceiro capítulo, que explicita os diferentes entendimentos sobre Arte como linguagem, experiência estética e experiência artística, as dimensões desse conhecimento, bem como as propostas de formação em Artes Visuais que estiveram em jogo.



Esclarecemos que o uso do verbo contrastar na análise das várias versões da BNCC tem uma intenção visual. Na linguagem visual o contraste realiza-se mediante uma justaposição que realça as qualidades de cada um dos elementos da composição. É pelo contraste que o observador é atraído e consegue perceber as formulações contrapostas em algumas soluções visuais como: instabilidade, assimetria, irregularidade, fragmentação, variação. Consideramos que a partir dessas soluções visuais é possível constatar os diversos elementos que estão presentes em cada uma das versões do documento revelando projetos em disputa. Por meio do contraste podemos visualizar as diferentes expressões utilizadas nas versões da BNCC em torno de palavras, expressões que sinalizam os objetivos da formação em Artes Visuais e como esta foi prevista em cada edição do documento.

Por fim, o último capítulo, que denominamos de retoques finais, oferece nossa compreensão sobre o processo de elaboração da BNCC que, de um movimento inicial de abertura, foi sendo tolhido a ponto de perder a sua legitimidade democrática.

Esperamos que desfrutem da leitura.

João Pessoa, junho de 2020.

Guilherme Panho e Maria Emilia Sardelich

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O vocábulo política refere-se ao exercício de alguma forma de poder e às múltiplas consequências desse exercício. Todas as maneiras pelas quais se exerce o poder envolve uma teia de atos, fatos, circunstâncias, pessoas, mais ou menos interligados entre si. Por exemplo, a criação de uma escola é um ato de poder precedido por uma série de outros atos de poder entre aqueles que propuseram a criação da escola, os que se submetem e ou estão submetidos a esse poder, como também aqueles que se opõem a ele. Desse modo esquemático, podemos compreender o poder como a estrutura de relações que se configura pelos posicionamentos relativos dos sujeitos que participam dessa estrutura.

Queiramos ou não, estamos imersos em um processo político, até mesmo porque a Educação, em seu âmbito doméstico ou público, também é política, pois a política se ocupa dos processos de formulação e tomada de decisões que afetam a cidadania.

As políticas públicas ganham legitimidade quando há uma expressiva participação da população considerada pela mesma. 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?

Integrante das políticas públicas, as políticas educacionais são respostas, atos do Estado 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).



Toda a medida planejada e implementada por um governo no campo educacional pode ser nomeada como política educacional. Essa política poderá ser elaborada e executada explicitamente, com ampla participação social, como também de um modo arbitrário, nesse caso sem a intervenção ou contribuição da sociedade. Todo o processo de formulação inicial de uma política educacional até a sua implementação está carregado de interesses. Diferentes grupos sociais entram em confronto para defender os pactos, os acordos, que possam lhes beneficiar e a pressão em torno de determinadas demandas para que estas entrem na agenda política.

Em uma dimensão global, a política educacional está cada vez mais envolvida com os interesses empresariais. Na segunda década do século XXI algumas empresas já são mais poderosas do que alguns países como, por exemplo, as empresas conhecidas como gigantes da tecnologia. Esses interesses empresariais se mascaram no que Ball (2014) nomeia como sendo as novas formas de filantropia para expandir o mercado educacional. A criação do mercado educacional desvia a Educação, entendida como um direito, para o terreno do negócio, uma oportunidade para se obter lucro. É por essa razão que as políticas neoliberais propõem diferentes formas de privatização do setor público. As formas de privatização do setor público se fazem por meio do discurso do empreendimento e do empreendedorismo, de modo que o setor público vai sendo substituído e reformado ao mesmo tempo. Essas práticas de privatização do setor público estão cada vez mais presentes e evidentes.

Desde a década de 1990 as políticas educacionais do Brasil 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 prescritivo ganharam terreno no Ministério da Educação. A padronização das normas e prescrições fixas inserem-se no seio das políticas educacionais com os descritores de conteúdos, competências, habilidades, provas estandardizadas a fim de, supostamente, alcançar melhores índices educacionais, sem



questionar se os educandos estão apreendendo e ou sistematizando conhecimento (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A padronização está intimamente relacionada com o mercado de conhecimentos sobre governar, entrelaçados na disseminação de narrativas supostamente “novas” que procuram desacreditar as políticas de desenvolvimento do setor público como sendo as “velhas” e desgastadas políticas (BALL, 2014). Nesse mercado de conhecimentos sobre governar, as novas formas de filantropia se instalam como sendo a última, a derradeira e única proposta por resultados, o que nem sempre pode ser uma experiência sustentável e bem-sucedida. Essas novas formas de filantropia se entranham pela terceirização do setor público, que acaba fazendo a opção pela contratação de serviços e não pelos concursos públicos. É a chamada parceria público-privada, envolvida por um discurso salvacionista, que promete resgatar escolas, docentes e discentes de uma suposta ruína que esse mesmo discurso fabrica.

Com o intuito de comercializar soluções para as políticas públicas e, especialmente, a política educacional, a tendência privatizadora se aloja no setor público. Essa tendência reflete o que Ball (2014) chama de trabalho mundano do neoliberalismo, estender o papel do setor privado mercantilizando o social e o domínio público por meio do discurso sobre o “novo”, os novos valores, as novas formas de organização. Em diferentes países os serviços educacionais são vendidos pelas empresas filantrópicas, em geral fundações, como soluções para o Estado, enquanto pesquisadores das Universidades públicas são desprezados pelos Ministérios da Educação.

Alinhadas 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 neoliberal se ampliam as incongruências, as injustiças sociais, o autoritarismo que desautoriza demandas que, em um período democrático podem ter sido reconhecidas como legítimas.

A proposta neoliberal para as políticas educacionais se traduz em dois tipos de conhecimento: sobre e para. O conhecimento sobre



é aquele que está sendo negociado e é representado por números, avaliações, comparações, *rankings*. O segundo tipo é o conhecimento para, que se constitui através de práticas, métodos de organização e meios de reforma que se realiza com atores do setor público, envolvendo mudanças culturais e de conduta.

Com as políticas neoliberais em ascensão em muitos países, inclusive no Brasil, testemunhamos um projeto que procura homogeneizar a adoção de livros didáticos, os programas de formação de professores e a avaliação educacional em larga escala. Esse projeto reúne um conjunto padronizado de medidas que, supostamente, seria responsável pelo sucesso do sistema escolar. Para as novas formas de filantropia esse suposto sucesso do sistema educacional nunca seria alcançado de outra forma, a não ser pela grandiosa e “nova” proposta da qual são os responsáveis.

Imposto e definido pelas políticas educacionais vigentes alinhadas ao neoliberalismo, esse conjunto de medidas chega aos espaços escolares desprezando o conhecimento de quem efetivamente faz a escola.

1.1 As políticas curriculares

Dentre as políticas educacionais, as políticas curriculares são as tomadas de decisão sobre o desenvolvimento do currículo escolar que classificam, selecionam, organizam o que deve ser ensinado nas escolas. 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 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.

O processo de seleção do conhecimento escolar é pautado por interesses externos que escolhe uns em detrimento de outros, deixando, muitas vezes, de contemplar a realidade em que o mesmo deverá se realizar. Silva (2017) afirma que o currículo é resultado de uma determinada seleção feita a partir de interesses que buscam justificar por que alguns conteúdos devem ser selecionados. Selecionar é uma operação de poder. A regulação pelo currículo acontece geralmente de forma direta, se materializa nos conteúdos e pode impor subordinação e obediência.

Desse modo, a política curricular está intimamente relacionada à política cultural, pois o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, da visão de algum grupo. “É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).

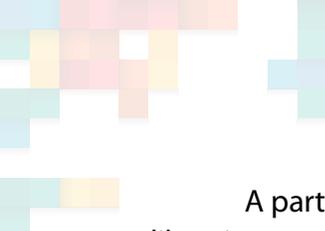
As justificativas educacionais para materialização de um currículo único, ou um currículo nacional, são fundamentadas, regidas e controladas pelas avaliações externas, o que acaba tornando a escola uma reprodutora de desigualdades. Apple (2011) considera que o currículo escolar, aliado a padrões nacionais e a um sistema de avaliação, pode ser considerado como um instrumento para prestação de contas. Nessa perspectiva, o principal papel do currículo nacional seria o de favorecer a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação. As políticas neoliberais defendem a proposta de um currículo nacional que possibilite a criação dos selos de qualidade para que as “forças de livre mercado possam operar em sua máxima abrangência” (APPLE, 2011, p. 88).



Todo projeto curricular remete a um projeto educacional no qual se encontram projetos de sociedade em disputa. Cóssio (2014) adverte que 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 e igualdade, entre outros, também são utilizados pelos conservadores com a finalidade de buscar o consenso em torno de suas visões de mundo.

As ações planejadas e implementadas por um governo podem ser executadas com participação da sociedade e ganharem legitimidade democrática. É nesse sentido que Alves (2010) pensa as políticas curriculares são produzidas tanto pelos grupos hegemônicos, em geral os conservadores que se posicionam pela homogeneização das políticas neoliberais, como também pelos grupos não hegemônicos, aqueles empenhados com as comunidades que se rearticulam e resistem contra os discursos neoliberais. Indubitavelmente neste jogo de disputas de poder, o currículo escolar pode contribuir tanto para a manutenção da hegemonia quanto da resistência.

Saviani (2018) não se refere às políticas curriculares, mas sim as teorias pedagógicas que, para o autor, situam-se entre dois grandes polos: as hegemônicas e contra hegemônicas. As teorias hegemônicas procuram orientar a Educação no sentido da conservação, da manutenção da ordem existente. As contra hegemônicas são aquelas que tem em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As teorias hegemônicas correspondem aos interesses dominantes e tendem a homogeneizar o campo educativo. As contra hegemônicas correspondem aos interesses dos subalternos. Numa sociedade de base capitalista, as teorias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia e, as contra hegemônicas aos interesses do movimento trabalhador.



A partir da década de 1990, com a ascensão de governos neoliberais em consequência do denominado “consenso de Washington”, diversos países passaram a desenvolver políticas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo, que defendem a homogeneização do campo educativo em função dos interesses da burguesia (SAVIANI, 2018). Desse modo, as políticas curriculares se orientam para o controle e regulação fundamentando-se em teorias hegemônicas.

Dentre as políticas curriculares elaboradas no Brasil do século XXI, Cossio (2014), destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constituem um documento que orienta 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. A autora considera que as Diretrizes Curriculares Nacionais se vinculam à um projeto de nação que pretende ampliar o acesso à educação de grupos historicamente excluídos do sistema escolar. Também observa que as Diretrizes são contrárias à uniformização de um saber único, universal. A proposta expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais se posiciona pela diversidade de vivências, tempos e espaços, conhecimentos e valores, presentes nas diferentes escolas do país, opondo-se a qualquer documento que pretenda estabelecer a padronização curricular.

2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC

O ensino de Arte no Brasil tem passado por mudanças conceituais significativas, rupturas e conflitos, em um longo esforço por legitimá-lo como componente curricular ao longo de todo o século XX. A Lei nº 5692/71 indicava, em seu art. 7º, a obrigatoriedade de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Apesar dessa determinação, devido a redação do Parecer do Conselho Federal de Educação 853/71¹, inserção da Educação Artística nos currículos escolares a partir dessa legislação foi interpretada como uma atividade e não como matéria.

Mudanças importantes ocorreram na década de 1990 com a ascensão de governos conservadores alinhados às políticas neoliberais em consequência do denominado “consenso de Washington” (SAVIANI, 2018). Apesar do viés neoliberal nas políticas educacionais daquele momento, foi possível incluir o ensino de Arte como componente curricular obrigatório na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), graças a incansável luta de arte-educadores de todo o Brasil.

Com a LDBEN em decurso, o governo federal da época formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como documento referencial para elaboração dos currículos escolares. Nessa proposta curricular, a Arte tem uma função destacada como área de conhecimento relacionada com as demais áreas, apesar das suas especificidades. Esse referencial curricular menciona que no transcórper do Ensino Fundamental os estudantes poderão desenvolver competências nas “diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro)” (BRASIL, 1997, p. 39).

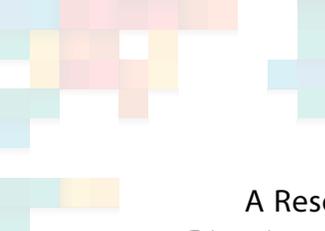
Em 2006, o Projeto de Lei do Senado nº 337², propôs a alteração do parágrafo segundo do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, para instituir a obrigatoriedade da música, das artes plásticas e das artes cênicas



no ensino de Arte. 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 (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecer as diretrizes curriculares de cada etapa e modalidade da Educação Básica. Também apresentava o segundo objetivo preciso deste Projeto de Lei: indicar a necessidade de formação de professores de música, artes plásticas e cênicas como profissionais apropriados para o ensino 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 7.032/2010³. Nesse intervalo de quatro anos entre os dois projetos foram homologadas outras leis: a de nº 11.769/2008, que instituiu a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte; a de nº 12.287/2010, contemplando no ensino de Arte as variadas expressões regionais como forma de valorizar a diversidade cultural do país. A homologação dessas Leis foram alterando o parágrafo segundo, do artigo 26, da LDBEN.

O Projeto de Lei nº 7.032/2010 previa uma significativa alteração no artigo 26 da LDBEN, propondo que o ensino de Arte contemplasse 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 Cultura (CEC) e Educação (CE), foram alterando a redação do Projeto 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.

Com o passar dos anos as leis sofrem alterações no que tange a garantia e ou retração de direitos, em geral, atreladas ao discurso de uma educação de qualidade. Entre os anos de 2006 e 2013 todo o esforço governamental da época se concentrou na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).



A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com o objetivo de orientar os currículos por etapa e modalidade atendendo às diversidades da sociedade brasileira. 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 na Educação Básica. O terceiro artigo dessa Resolução ratifica que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação alinhada à um projeto de nação fundamentada 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 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, em seu artigo 11, parágrafo segundo, indica os conhecimentos que 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 Diretrizes Curriculares Nacionais das etapas e modalidades da Educação Básica aprovadas em 2013, garantiu-se a norma para que sistemas de ensino e seus professores organizassem seus currículos alinhados à um projeto de nação fundamentado nos princípios da Constituição Federal de 1988, uma nação voltada para o bem comum, na qual interesses privados não se sobreponham ao público. No texto de apresentação do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais o então ministro da Educação, Aloízio Mercadante, assinalava os fun-



damentos desse projeto de nação que se pretendia construir, tendo a formação escolar como o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania, o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. O então ministro ressaltava que a Educação deveria proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Ratificava que naquela publicação estavam reunidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 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 Diretrizes Curriculares Nacionais 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 para o desenvolvimento de suas políticas educacionais e curriculares.

2.1 Variações em torno de uma base

A Constituição Federal de 1988 determina no artigo 210 que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino, 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 ensino têm sido interpretados de diversas maneiras.

Oito anos após a publicação da Constituição, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a LDBEN. Esta Lei também 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 1996⁴.

Além do artigo 26 sinalizar a construção de uma base nacional comum, a própria Lei de 1996 refere-se de modos diferentes em relação à essa 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”. As expressões utilizadas na LDBEN indicam uma base nacional comum do currículo e uma base comum nacional.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determina, em seu Artigo 14, que a “base nacional comum” na Educação Básica se constitui de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, que estão expressos nas políticas públicas e são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; “nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais” (BRASIL, 2010, p. 6).

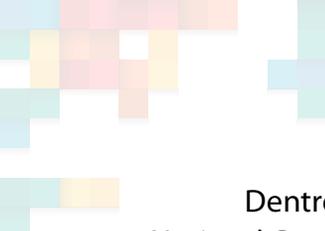
Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, aprovadas e reconhecidas pelo MEC, já estava enunciado o conjunto de instruções para orientar os sistemas de ensino a organizarem seus currículos à suas diversas realidades. Mesmo o documento sendo suficiente para orientar os diferentes sistemas de ensino de todo o país, setores empresariais vinham, há muito tempo, visando o mercado dos serviços educacionais relacionados com a formação de professores e avaliação do sistema educacional em larga escala.



Em 2014 a Lei nº 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 – 2024. 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. Esse plano estabeleceu, em seu artigo sétimo, os esforços que a União e os entes federados, em regime de colaboração, deveriam realizar para a garantia da qualidade da Educação. Para alcançar esse desenvolvimento educacional, a meta sete do PNE fixou a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Como estratégia para atingir essa meta definiu-se estabelecer e implantar, 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).

A inclusão da estratégia 7.1. no PNE 2014-2024 foi articulada pelo grupo de “reformadores empresariais da educação” (ANTUNES, 2017), não sendo demanda dos movimentos populares nem dos sindicatos dos trabalhadores em Educação, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica já compunham o conjunto de instruções para orientar os sistemas de ensino a organizarem seus currículos à suas realidades. Ximenes (2017) destaca que a introdução da expressão objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na estratégia 7.1. do PNE, reforçou a pressão exercida pela nova filantropia dos reformadores empresariais da educação para a elaboração de um documento que explicitasse esses objetivos.

O Movimento pela Base Nacional Comum⁵ reuniu os grupos empresariais interessados no controle do sistema de ensino público, que se organizaram em torno as fundações, atuando “[...] como um verdadeiro partido: com programa, metas, estruturas de sustentação, lideranças” (SANTOS, 2016, s.p.).

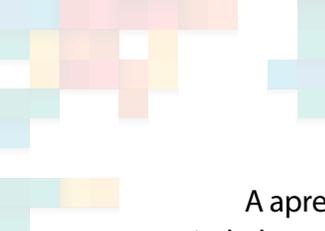


Dentre as fundações que apoiaram o Movimento pela Base Nacional Comum encontram-se a Fundação Lemann (família Lemann), Fundação Roberto Marinho (família Marinho), Instituto Inspirare (família Gradin), Instituto Natura (família Seabra), Instituto Unibanco (família Moreira Salles), Itaú BBA (família Setúbal e família Villela), entre outras “famílias”, que pressionaram o governo da então presidenta Dilma Rousseff, em seu segundo mandato, para produzir esse documento único que explicitasse os objetivos educacionais.

A produção desse documento aliou-se à uma nova onda da tendência neoliberal, a exemplo de outros países como Austrália, Canadá e Estados Unidos (BALL, 2014). Em janeiro de 2015, o então Ministro da Educação Cid Gomes anunciou, em seu discurso de posse, o compromisso da sua gestão com a instituição da base nacional comum. A tensa situação política instalada no Congresso Nacional naquele período governamental levou o ministro a pedir seu afastamento, sendo substituído por Renato Janine Ribeiro, que permaneceu no Ministério entre abril e outubro de 2015.

Apesar das trocas ministeriais, manteve-se à frente da Secretaria de Educação Básica, entre fevereiro de 2015 e maio de 2016, o professor Manuel Palácios, então coordenador geral do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), que deu continuidade a formação da equipe para a redação da versão preliminar do documento. A equipe da redação inicial foi composta por 116 profissionais da Educação, de diferentes áreas de conhecimento e 38 pesquisadores de universidades.

Em 16 de setembro de 2015 a primeira versão da base foi apresentada à sociedade pelo então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, salientando que as equipes envolvidas na redação puderam trabalhar com plena autonomia e que, por isso mesmo, a versão preliminar não representava a posição do Ministério, nem do Conselho Nacional de Educação, a quem cabia, por lei, a tarefa de aprovar a sua versão inicial, porém o documento era fruto de um intenso trabalho.



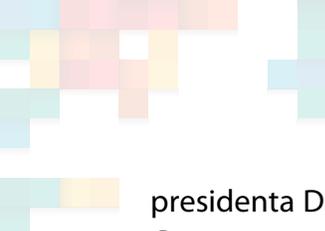
A apresentação do documento assinalava que “Agora é a vez da sociedade – melhor dizendo, das várias comunidades de pesquisadores e docentes e também a sociedade como um todo” (BRASIL, 2015, p. 2). O texto ratifica: “Para construirmos a melhor Base possível, será necessário a participação de todos os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens” (BRASIL, 2015, p. 2). Sem dúvida nenhuma grande parcela da população brasileira gostaria de se pronunciar sobre a formação da infância e juventude, porém só pode participar a parte da sociedade brasileira com acesso à Internet.

Entre 16 de setembro de 2015 e 15 de março de 2016 o MEC ofereceu um espaço na Internet dedicado exclusivamente para a consulta pública da redação preliminar do documento. Nesse espaço on-line parte da sociedade brasileira com acesso à Internet pode se informar, apreciar a proposta e sugerir modificações.

Encerrado o ciclo de colaboração pública, as contribuições foram sistematizadas por profissionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Universidade de Brasília (UnB). Desde a versão preliminar do documento, não houve indicação de atividades de ensino, procedimentos pedagógicos nem instrumentos de avaliação. O documento inicialmente apresentou uma lista de objetivos de aprendizagem.

Em maio de 2016, foi lançada a segunda versão da BNCC, um texto que expressa as ambições da parte da sociedade brasileira que conseguiu manifestar-se durante a consulta pública do documento preliminar. Entre 23 de junho à 10 de agosto de 2016 o documento foi discutido em 27 seminários estaduais, organizados pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (CONSED). Nesses seminários foi possível ouvir muitas vozes, embora isso não signifique que “todas tenham sido efetivamente incorporadas ao texto da política” (MICARELLO, 2016, p. 71).

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar (BRZEZINKI, 2018) completado pelo Senado Federal em 31 de agosto de 2016, a



presidenta Dilma Rousseff foi destituída de seu segundo mandato. Consequentemente muitas alterações foram feitas em todas as esferas ligadas ao Ministério da Educação, reconduzido a composição do Conselho Nacional de Educação mediante a Portaria CNE/CP nº 15/2016, que nomeou novos conselheiros. Um forte viés privatista entre os novos conselheiros favoreceu os interesses do mercado que há tempos disputava espaço nesse ministério (AGUIAR, 2018).

O comitê assessor e a equipe de especialistas que atuaram na produção da redação preliminar e segunda versão da BNCC emitiram para a sociedade brasileira uma Nota de Esclarecimento⁶ sobre o processo de elaboração inicial do documento e posicionaram-se frente aos encaminhamentos dados pela sucessão de eventos do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016. Assessores e especialistas reafirmam os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a elaboração da base, posto que eram os 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”.

A equipe de especialistas e assessores destacaram que, entre os meses de dezembro de 2015 a março de 2016, o debate público foi acolhido por meio das 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, consolidados em relatórios elaborados por pesquisadores das Universidades envolvidas, bem como os pareceres produzidos pelos 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 aos relatórios gerados nessas reuniões.

A Nota de Esclarecimento redigida pelos assessores e especialistas salienta que o debate público da versão preliminar da BNCC 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 Diretrizes Curriculares Nacionais, 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”.

Todos os assessores e especialistas colocavam-se à disposição para apresentar e debater a segunda versão do documento e entendiam que interposição de quaisquer alterações na segunda versão do documento que não fossem as já pactuadas diretamente com os entes federativos, isto é, feitas sem a devida consideração das contribuições já enumeradas, sinalizaria “[...] injustificável ruptura no processo democrático de produção do documento”. Manifestavam a preocupação com iniciativas que tentavam deslocar a discussão do documento do âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não havia sido discutida com a sociedade brasileira.

A Medida Provisória (MP) 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 terceira versão do documento, alterada por grupos e atores cuja legitimidade não havia sido pactuada com a sociedade brasileira, foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação em 06 de abril de 2017.

Entre os meses de julho a setembro de 2017 o Conselho realizou cinco audiências públicas, de caráter consultivo, com 1.707 participantes que realizaram 283 intervenções de forma escrita e oral. Essas audiências públicas coroaram o que Cássio (2019) denomina de



“farsa da participação social na construção da Base” (CÁSSIO, 2019, p. 29). A partir de então o Conselho Nacional de Educação passou a organizar os documentos dessas audiências e deixá-los disponíveis para *download*. As contribuições de entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais foram silenciadas.

Uma nova versão do documento foi divulgada em 27 de novembro de 2017 e, apesar de ser analisada pelo Conselho Nacional de Educação 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) emitiram “Nota Pública”⁷ para registrar suas preocupações sobre a versão da BNCC que seria votada e homologada no mês de dezembro.

A nota pública redigida pelas associações cristãs e evangélicas posicionava-se a favor das alterações realizadas na terceira versão do documento em relação ao ensino religioso. Essas associações aprovavam a inexistência de alusões diretas à “ideologia de gênero”⁸ [sic] porém demonstrava preocupação com os conteúdos referentes à Arte e História 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 Conselho Nacional de Educação nem do ministério, a versão a que essa nota pública se refere foi embargada (SALDAÑA, 2017).

Em 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada em regime de urgência pelo Conselho Nacional de Educação. As conselheiras Auriana de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar se manifestaram: “contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 23). Com 20 votos a favor e três contrários o CNE garantiu que o documento havia sido debatido



de forma adequada e reconheceu que a finalidade do mesmo seria o de “reduzir as desigualdades educacionais” (BRASIL, 2017, p. 5).

No esteio do golpe jurídico-midiático-parlamentar a redação final da BNCC apresenta várias supressões, como as indicadas na nota pública das associações cristãs e evangélicas, e foi homologada pela Resolução CNE/CP nº 2 em 22 de dezembro de 2017, atendendo aos interesses dos seus apoiadores. Garantida a juridicidade do documento, este passa a se estender para todas as redes de ensino com objetivo de adequar os currículos das redes. Dessa forma, a consolidação do documento ampliou o espaço para o mercado educacional, por meio de ações para a formação continuada dos professores, adequação de materiais didáticos e avaliação em larga escala.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular

A definição de uma política curricular por meio de um documento, como o que foi denominado de BNCC, acontece por seleções que não são estáveis nem neutras, e sim controversas, pois projetos sociais condicionam escolhas e posicionam os sujeitos nesse processo. Neste âmbito, as políticas educacionais advêm de questões de relação de poder que disputam espaços ao eleger os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares (SIMIANO; SIMÃO, 2016).

Os grupos empresariais organizados em torno do Movimento pela Base Nacional Comum, e que se autodenominaram como especialistas em educação, se aproximaram cada vez mais do governo instalado após o golpe jurídico-midiático-parlamentar com o intuito de interferir na agenda política para área da educação. É por meio das fundações, as instituições de algumas “famílias” já indicadas anteriormente, que são difundidas as propostas para mudar as percepções sobre os problemas sociais do Brasil. As reformas curriculares apoiadas pelo neoliberalismo



consistem em que o setor público financie e se enquadre aos interesses do setor privado.

Enquanto outras áreas não são visadas como possibilidade de lucro, a Educação é vista como uma alternativa para a mercantilização, o que Ball (2014) designa como uma 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 se atribui excessivas qualidades à um conjunto de habilidades apresentadas como “fórmulas mágicas que elevam, em prazos mínimos, os indicadores educacionais” (SENA, 2019, p. 21).

Os valores defendidos pelos grupos empresariais pretendem atribuir papéis universais para o mundo todo. Como se os mesmos tivessem um discurso modelo 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 desempenhou um papel importante revelando um posicionamento político, pois privilegiou algumas vozes em detrimento de outras. Por exemplo, as fundações privadas, as “famílias” foram beneficiadas ao serem apresentadas como as emissárias de um discurso legitimado por supostos argumentos científicos, desprezando a fala de pesquisadores das Universidades públicas e sociedades científicas que foram silenciadas.

A denominada grande mídia brasileira, que é propriedade de cinco “famílias”⁹, reproduz a violência estruturante da sociedade brasileira alicerçada na hierarquia familiar que defende seus interesses econômicos sobre o bem público. Essa marca hierárquica se mantém nas relações sociais intersubjetivas que se realizam a partir de um superior, que manda, para um inferior, que obedece. A naturalização dessa desigualdade contamina as relações sociais, pois nessa visão de mundo os direitos não são conquistas, mas consentimento dos grupos amparados pelo Estado (CHAUÍ, 2013).

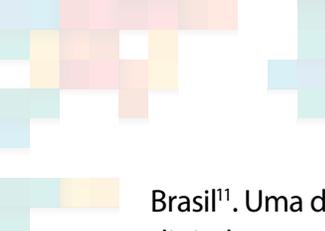


A violência estruturante da sociedade brasileira, polarizada entre o privilégio e a carência, naturaliza as diferenças sociais e pessoais, legitimando a hierarquia familiar de mando e obediência. A violenta sociedade brasileira se recusa a ver os conflitos e contradições que possam negar a mítica imagem de sociedade “indivisa, una, pacífica, ordeira e generosa, que não conhece violência” (Chauí, 2013, p. 7). Por isso contradições e conflitos são sinônimos de perigo, desordem e a eles se oferece uma única resposta: “a repressão policial e militar” (Chauí, 2013, p. 7).

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 por meio de formas de regulação. Como documento prescritivo, ignora o potencial do cotidiano, das experiências vividas, dos questionamentos não respondidos, das violências “[...] sofridas, das desigualdades naturalizadas, que necessitam ser incorporadas ao conhecimento a ser escolarizado” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 103).

A versão homologada da BNCC atualiza a ótica tecnicista e meritocrática, alinhada a padrões educacionais externos ao Brasil e pautas privatistas. São organismos multilaterais que dirigem os serviços educacionais em escala mundial por meio de um currículo homogêneo. O que nos leva a concluir que a lista de habilidades e competências elencadas no documento homologado não se constitui em uma base curricular, mas sim em uma matriz para as avaliações do sistema educacional em larga escala.

Já são evidentes algumas iniciativas que se desdobram a partir dessa matriz de avaliação da Educação Básica denominada de BNCC. O Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE)¹⁰ uma organização sem fins lucrativos, com 160 associados de diversas origens, empresarial, familiar, independente, tem a Avaliação como uma das suas oito agendas estratégicas. Em parceria com a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação estão elaborando, as Diretrizes para Prática de Avaliações no



Brasil¹¹. Uma dessas iniciativas em andamento é o *QEdu*, uma plataforma digital que contém dados sobre a Educação Básica. Essa iniciativa vem sendo apoiada pela Fundação Lemann. No âmbito empresarial é comum a declaração da missão, visão e valores da empresa a fim de inspirar e motivar as equipes de trabalho. A *QEdu* informa que tem por missão “Dar vida aos dados para promover melhores escolhas na educação” e sua visão “Estar presente no dia a dia das instituições e pessoas comprometidas com a melhoria da educação básica do Brasil”¹².

Vale lembrar que os dados sobre a Educação brasileira são abertos e acessíveis ao público pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹³, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais. A interpretação desses dados para promover escolhas pode ser feita a partir de diferentes posicionamentos, como, por exemplo, a defesa da Educação como um direito de todos, ou como um negócio lucrativo em nome de poucos.

2.3 Os posicionamentos dos diversos atores

A divulgação da versão preliminar da BNCC gerou uma grande preocupação entre arte-educadores do Brasil, pois o ensino de Arte perdia a posição de área indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados em 1997. A perda dessa distinção deve-se ao fato do documento preliminar da BNCC denominar as “artes visuais, dança, música e teatro como subcomponentes curriculares” (BRASIL, 2015, p. 82).

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 Ministério da Educação o Ofício nº 06/2015, no qual analisava o componente curricular Arte da versão preliminar da BNCC que, naquele momento, estava aberta à consulta pública. O ofício, datado em 30 de novembro de 2015, indicava cinco pontos conflitivos do documento. O primeiro demandava a constituição de uma área de Arte desvinculada da área de Linguagens. 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 de Arte, como conhecimento capaz de constituir uma área própria no currículo escolar, que abarcaria 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 um entendimento atrelado à Lei nº 5.692/71, 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 Ensino Fundamental, a partir do quinto ano o “Professor de Educação Artística”, com o código 2313-10, em oposição à própria LDBEN, 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 Nacionais para os cursos de Graduação nas suas especificidades desde 2004, com as titulações próprias de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais.

O terceiro ponto requeria a alteração das perguntas organizadoras dos objetivos de aprendizagem em Arte. Segundo o posicionamento da Federação, a versão preliminar da BNCC não evidenciava o propósito



do ensino de Arte na escola, que, para a FAEB, seria 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 pleiteado pela FAEB explicitava a revisão da forma sucinta de apresentação do componente curricular Arte na BNCC, pois a versão preliminar, no entendimento da Federação, revelava um olhar aligeirado que desconsideraria as especificidades do ensino de Arte, desprezando a abrangência e complexidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro ao tratá-los como subcomponentes curriculares e com reduzido número de objetivos de aprendizagem, o que perpetuaria uma visão de Arte como acessório cultural. O quinto ponto reclamava a 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 Ministério da Educação, afirmando que os arte-educadores do Brasil precisavam ser ouvidos e solicitavam participar do processo de elaboração da BNCC, conforme o compromisso do ministério com a “[...] construção de políticas públicas para a educação baseadas na democracia e na transparência” (FAEB, 2016, p. 2).

Em uma série de reuniões com o Ministério da Educação ao longo de 2016, apesar da “FAEB não refutar o documento e agradecer o momento da interlocução” (FAEB, 2016, p.3), não deixou de apontar a falta da escuta da Federação e sua não participação 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 da Cultura (MINC), inaugurou-se um processo de diálogos e ciclo de visibilidade e consideração que a FAEB “[...]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 Federação de Arte-Educadores do Brasil participou da reunião técnica para a redação final da segunda versão da BNCC, coordenada pelo professor Geraldo Icle. Na segunda versão do documento, uma das reivindicações da Federação foi atendida, a da denominação de componente curricular para as artes visuais, dança, música e teatro.

Apesar das dificuldades de diálogo com os especialistas da versão preliminar do documento, do contexto político do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 e a entrega do MEC à “coligação liberal-conservadora” (FREITAS, 2017), esse momento histórico também deu lugar ao fortalecimento da Federação “nos órgãos estratégicos da política nacional para a Arte, Cultura e Educação integradas” (FAEB, 2016, p. 12).

A FAEB considerava que o equívoco da denominação de “sub-componentes curriculares” (BRASIL, 2015, p. 82) para as artes visuais, dança, música e teatro, na redação da versão preliminar da BNCC, 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 Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e a restrição do componente curricular Arte à Educação Infantil e Ensino Fundamental, a FAEB emitiu uma nota oficial de protesto à essa restrição.



A partir desse posicionamento público, 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 em todas as etapas da Educação Básica. A aprovação no Senado Federal da MP nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.405/2017, gerou nova nota oficial FAEB reafirmando seu posicionamento contrário à referida Lei.

Um dos primeiros posicionamentos individuais em relação a proposta de ensino de Arte na BNCC, ainda durante a sua elaboração, foi o da arte-educadora Ana Mae Barbosa. Barbosa (2016a) considera que a Arte foi menosprezada na versão preliminar da BNCC pela denominação de “subcomponentes” às artes visuais, dança, música e teatro. Destaca que essa denominação fere direitos conquistados em legislações anteriores.

Apesar de não indicar pontos precisos da 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 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que alterou a redação da LDBEN. Contra essa restrição, a autora apresenta argumentos baseados nas pesquisas do professor estadunidense James Catterall, da Universidade da Califórnia (UCLA), em Los Angeles, sobre o efeito das atividades artísticas na cognição. As produções de Barbosa (2016a, 2017a, 2017b) soam reiterativas frente a já conquistada demarcação da Arte na LDBEN de 1996 e a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, que foi fruto de um intenso esforço de artistas e educadores brasileiros ao longo de todo o século XX. A demarcação do componente curricular Arte estava, uma vez mais, ameaçada pela coligação liberal-conservadora na condução da política educacional do MEC pós golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, o que demandou um novo movimento de resistência de artistas e educadores à essa política.

Gabre (2016) cotejou a versão preliminar da BNCC com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil



(DCNEI), de 2009. A autora identifica a disposição curricular para a Educação Infantil da versão preliminar da BNCC como um avanço, 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 enumerados no documento, principalmente os do campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas, remeteriam a situações de aprendizagem que o próprio documento indicava pretender superar.

A segunda versão da BNCC foi examinada por Carvalho (2016), que focalizou as artes visuais destacando as dimensões de conhecimentos simultâneos, como: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Para a autora, o documento apresentava essas dimensões como linhas maleáveis, o que sugere a noção de diálogo, tão presente 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 incluiriam as práticas docentes sinalizando o posicionamento da fala, o que possibilitaria possíveis escolhas aos docentes.

Iavelbergue (2018) analisa a terceira versão da BNCC buscando continuidades e descontinuidades existentes entre esse documento e a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. A autora considera continuidade os aspectos que foram preservados ou derivados dos Parâmetros na BNCC e descontinuidade 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 descontinuidade em relação aos PCN, o que indica uma desvalorização do componente curricular na Educação Básica que mantinha-se excluído das avaliações dos sistemas de ensino.

3 RE-CORTES DAS ARTES VISUAIS

Neste capítulo apresentamos a proposta para o currículo das Artes Visuais que foi sendo transformada ao longo da elaboração do documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É possível perceber essa transformação mediante o contraste entre a versão preliminar, segunda, terceira e versão homologada do documento.

Uma das dificuldades encontradas para realizar o contraste entre as diferentes versões foi a própria estrutura do documento que variou em cada uma das suas edições. O recorte que realizamos para a análise da versão preliminar (BRASIL, 2015) 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 (do primeiro ao quinto ano) e anos finais (do sexto ao novo ano). Ressaltamos que nosso estudo focalizou somente os objetivos referentes às Artes Visuais.

A segunda versão (BRASIL, 2016) é a maior de todas as analisadas, pois é fruto das contribuições apresentadas durante o período de consulta pública da versão preliminar. Em relação à consulta pública da versão preliminar e as contribuições realizadas por professores de todo o país para a segunda versão, encontramos divergências quanto aos dados exibidos pelo Ministério da Educação.

Cássio (2019) afirma que há um problema de escala na afirmação do ministério, pois os micro dados da consulta pública mostram que o número total de contribuintes únicos da consulta é 143.928. Esses dados indicam que entre os 12 milhões de supostas contribuições divulgadas pelo ministério há uma diferença de 8400%. Essa diferença ocorre



pela metodologia adotada pelo ministério que considerou um simples clique de “concordo” como uma contribuição. Portanto, 98,48% dos supostos 12 milhões de contribuições foram realizadas por meio de 11,9 milhões de cliques como resposta aos questionários oferecidos pelo *site* de consulta pública, referentes à clareza do texto, pertinência dos objetivos de aprendizagem, entre outros. Efetivamente, as 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) revelam que, embora as contribuições feitas pelos docentes de todo Brasil ao documento sejam em quantidade menor do que a mencionada pelo Ministério da Educação, a segunda versão é aquela em que as vozes dos professores brasileiros se fizeram mais presentes. É possível perceber a presença dessas vozes na própria estrutura do documento. Portanto, consideramos como a versão mais democrática em termos de acesso e participação no período de consulta pública.

A organização da segunda versão é diferente da versão preliminar, bem como das posteriores. Dessa versão foram analisados os tópicos: *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*.



Da terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017a), bem mais sucinta que a anterior, foram analisadas as seguintes partes: *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*.

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) indica que esta versão estava composta por 422 páginas e foi divulgada em 27 de novembro de 2017. Acessamos a versão considerada embargada¹⁴ e ao contrastá-la com a terceira 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 nono 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, o golpe jurídico-midiático-parlamentar alterou todas as esferas ligadas ao ministério e Conselho Nacional de Educação mediante a Portaria CNE/CP nº 15/2016, com forte viés privatista.



O comitê de assessores e especialistas das várias áreas do conhecimento envolvidos até aquele momento na elaboração do documento tiveram sua ação restringida pela coligação liberal-conservadora que entregou o documento às “famílias” que controlavam o Movimento pela Base Nacional Comum, sem legitimidade para deliberar sobre o processo que vinha sendo discutido com a sociedade brasileira.

Apesar de não ser o foco deste estudo, uma leitura sobre as habilidades das demais linguagens revela que as supressões mais acentuadas ocorreram nas linguagens da dança e teatro, pois os vocábulos 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 pelas associações cristãs e evangélicas, já comentadas no contexto de produção do documento.

Em termos de estrutura, a versão homologada (BRASIL, 2017b) apresenta a mesma organização da terceira versão sem os termos relacionados a gênero e sexualidade, que foram eliminados, como se constata na versão denominada embargada. As partes contrastadas na versão homologada apresentam os mesmos títulos que os da terceira versão.

A fim de justificar as categorias analisadas neste estudo, identificamos 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 do documento há uma variedade de palavras e expressões referentes aos objetivos e percursos formativos para as Artes Visuais. Por essa razão, em um primeiro momento consideramos o quantitativo referente às expressões como, por exemplo, na versão preliminar objetivos de aprendizagem, nomeado quatro vezes nas seções analisadas; habilidades duas vezes; objetivos transversais uma vez. Na segunda versão, a expressão objetivos de aprendizagem está acompanhada do complemento e desenvolvimento mencionados 11 vezes; eixos de formação 11 vezes. Neste ponto ressaltamos 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. Consequentemente, a versão homologada apresenta as mesmas expressões com o mesmo quantitativo.

3.1 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, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Assim sendo, neste tópico analisamos 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). Consequentemente, 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” (BRASIL, 2015, p. 30). Nesse entendimento o trabalho reflexivo com as diversas situações de “[...] leitura, produção, criação e fruição” (BRASIL, 2015, p. 30) tem o intuito de promover a compreensão de diferentes percepções, representações da realidade, que incluem



“[...] relações de poder, valores, responsabilidades, interesses pessoais e institucionais configurados pelas linguagens” (BRASIL, 2015, p. 30). Esse encaminhamento possibilitaria a reflexão sobre as diferentes vivências para “[...] questionar, experimentar de outro modo, expressar, escolher, negociar de maneira mais confiante” (BRASIL, 2015, p. 30).

A partir desses recortes podemos 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 mencionado na apresentação, aplicamos 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. Consideramos que há uma variação entre a redação da versão preliminar para a segunda versão. O recurso visual da variação oferece diversidade e sortimento, pois “[...] as mutações são controladas por um tema dominante” (DONDIS, 2007, p. 153).

Presumimos que o entendimento de Arte como linguagem da segunda versão amplia a concepção de Arte como linguagem da versão preliminar, pois nesse caso 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. A segunda versão destaca que se por um lado as linguagens aproximam e podem constituir 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). Consideramos 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 do documento 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 a linguagem permite a comunicação e pressupõe “[...] interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem” (BRASIL, 2017a, p. 59). O texto assinala que 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” (BRASIL, 2017a, p. 59). A partir desse recorte 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 restringia a Educação Artística a um terreno da expressão e comunicação (SILVA, 2004).

Ainda em relação ao entendimento de Arte como linguagem, a terceira versão salienta que a abordagem semiótica permite a classificação de “[...] formas de linguagem: verbal (fala e escrita) não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais)” (BRASIL, 2017a, p. 59). As formas de linguagem seriam as responsáveis pela construção dos conhecimentos humanos, sendo “[...] fruto de ações intersubjetivas, geradas em



atividades coletivas pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos” (BRASIL, 2017a, p. 59).

A terceira versão da BNCC, situa a Arte como linguagem que constrói os conhecimentos humanos produzidos através do auto reconhecimento de si e dos 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).

A partir dos recortes destacados da terceira versão da BNCC é possível constatar uma opacidade, uma solução visual que se refere ao “[...] bloqueio total, o ocultamento, dos elementos que são visualmente substituídos” (DONDIS, 2007, p. 152). Na terceira versão é visível o apagamento de expressões como “[...] relações de poder, [...] interesses pessoais e institucionais, [...] entendimentos comuns [...] discriminação e conflitos[...].” (BRASIL, 2016, p. 86) das práticas de linguagem. A terceira versão adota uma redação aparentemente 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. Consideramos 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 encontramos 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” (BRASIL, 2017b, p. 61). Enfatiza que 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, a fim de ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, além de seus conhecimentos sobre essas linguagens dando “[...] continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017b, p. 61). Essa mesma continuidade também deve ser dada entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental para o “[...] aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2017b, p. 62).

Ao contrastamos a versão homologada e a terceira versão em relação à versão preliminar e segunda versão, entendemos 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).

Consideramos possível aproximar a redação da versão homologada da solução visual da neutralidade, embora a solução de um *design* neutro seria, em termos visuais, uma contradição, mas em muitas ocasiões 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).

3.2 Dimensões de/do conhecimento

A versão preliminar da BNCC, em seu subtítulo *Componente Curricular Arte*, ressalta que o ensino de Arte deve “[...] articular de forma indissociável e simultânea, seis dimensões de conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência estética” (BRASIL, 2015, p. 84). O texto segue salientando 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 ao vocábulo dimensão, o dicionário da língua portuguesa 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 tanto podemos senti-la como vê-la, porém, nas representações bidimensionais da realidade ela é, apenas, implícita, depende da ilusão.

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 consideramos possível aproximar o entendimento de experiência estética como uma oportunidade para ampliar, desvelar e expandir a “[...] subjetividade na medida em que representa uma abertura para a coleção de exemplos que são a arte e a vida” (PEREIRA, 2012, p. 183).

Nesse entendimento, 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, oferecem 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, as seis dimensões de conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência estética são: estesia, fruição, expressão, criação, reflexão e crítica. A estesia faz menção às condições em que se experimenta “[...] 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” (BRASIL, 2015, p. 84). A dimensão da fruição implica na “[...] apreciação estética de distintas experiências sensíveis e de produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos” (BRASIL, 2015, p. 84). As possibilidades de experimentar a partir “[...] da exploração do espaço, do tempo, do som, do corpo, dos materiais, das imagens e das tecnologias” (BRASIL, 2015, p. 84) constituem a dimensão da expressão. A criação é indicada tanto como uma possibilidade individual e coletiva, resultante da “[...] atitude intencional do sujeito, que confere materialidade estética à sua subjetividade” (BRASIL, 2015, p. 84). O exercício do “[...] pensamento e julgamento das fruições, experiências e explorações criativas, artísticas e culturais, sozinho ou com o auxílio de algo ou alguém” (BRASIL, 2015, p. 85), compõe a dimensão reflexão e, por fim, a crítica proporciona condições para relacionar 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. 85).

A redação da versão preliminar da BNCC indica as extensões de como ocorre essa experiência estética com os objetos de conhecimento. Ao referir-se à experiência estética, procura explicar como as dimensões dessa experiência abrangente pode acontecer com vários objetos do mundo e, não somente, com aqueles classificados como artísticos. A dimensão da estesia aciona os sentidos. A fruição implica a provocação por meio de experiências artísticas e culturais 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 a 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*. O texto enfatiza que essas dimensões de conhecimento não podem ser confundidas com os 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 de Arte o encargo de articular as seis dimensões indissociáveis da experiência estética, a segunda versão salienta que o ensino e a aprendizagem articulam seis dimensões da experiência artística. A segunda versão não se refere à experiência estética, mas à experiência artística com os fenômenos e objetos categorizados como artísticos. Vale ressaltar 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). Consideramos que a expressão experiência estética, utilizada na versão preliminar, aproxima-se da solução visual da profusão, uma técnica de enriquecimento visual, enquanto a economia “ênfatisa o conservadorismo e o abrandamento do pobre e do puro” (DONDIS, 2007, p. 146). Portanto, a segunda versão restringe a experiência do sujeito somente aos exemplos dos fenômenos e objetos considerados artísticos.

A segunda versão reforça as seis dimensões de conhecimento, porém altera a ordem de apresentação das mesmas, optando pela ordem alfabética: criação, crítica, estesia, expressão, fruição reflexão. 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 criação, individual ou coletivo, perpassa por negociações, conflitos e inquietações até resultar a materialidade estética, pois “[...] trata-se de apreender o que está em jogo durante o fazer” (BRASIL, 2016, p. 114). A partir desse 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 pela pesquisa que 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” (BRASIL, 2016, p. 114). É por meio da crítica que o educando estabelece relações a partir do seu conhecimento produzido e do espaço em que está inserido.

Em relação à dimensão da estesia, a segunda versão explicita que o corpo passa ser o protagonista dessa dimensão. “Na totalidade, o corpo é constituído de emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto, implicado no universo das relações sociais” (BRASIL, 2016, p. 114).

Assim como nas demais dimensões de conhecimento, a segunda versão alarga a dimensão da expressão ao realçar que os elementos específicos de cada linguagem oferecem ao educando a possibilidade de se manifestar de diversas formas, pois é por meio da expressão que as experiências artísticas emergem. Também dilata a dimensão de conhecimento da fruição em relação à versão preliminar, esclarecendo que envolve o deleite, o “[...] prazer, o estranhamento, a abertura para ser afetada durante a participação em práticas artísticas, estéticas e culturais” (BRASIL, 2016, p. 114). Por fim, a dimensão da reflexão compreende ao



pensamento, a construção de argumentos sobre as experiências e os processos artísticos.

A expressão experiência estética é abandonada a partir da segunda versão do documento. Mantém-se o termo experiência artística nas demais versões (BRASIL, 2017a, p. 152; BRASIL, 2017b, p. 192). Tanto a versão preliminar como a segunda versão adotam a expressão dimensões “de” conhecimento. Essa expressão se modifica na terceira versão e na homologada que estabelece como sendo “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 às expressões dimensões de conhecimento e dimensões do conhecimento, consideramos 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.

Apesar de optar pela expressão dimensões do conhecimento, a redação da terceira versão mantém a compreensão das mesmas como “[...] linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (BRASIL, 2017a, p. 152). As dimensões do conhecimento na terceira versão e versão homologada são apresentadas na mesma perspectiva de organização da segunda versão, porém todas as dimensões vêm acompanhadas pelo verbo referir. Enfatizam que essas dimensões do conhecimento buscam facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte, dado que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por diferentes materialidades, sejam as verbais e não verbais, as sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, pois “[...] 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, consideramos que a redação da terceira versão e versão homologada aproxima-se da solução visual da difusão, dada a suavidade de seus contornos e pelo fato de “[...] preocupar-se menos com a precisão e mais com a criação de uma atmosfera de sentimento e calor” (DONDIS, 2007, p. 158). Concluímos que as dimensões do conhecimento no entendimento da terceira versão e homologada foram pensadas como um elemento articulador das linguagens artísticas, como um dispositivo para o ensino e aprendizagem.

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

3.3 As Artes Visuais

A linguagem das Artes Visuais aparece descrita no título *Componente Curricular Arte* desde a versão preliminar do documento até a versão homologada. A versão preliminar considera que as Artes Visuais têm como princípio “[...] lidar com a imagem através da experiência estética e subjetiva” (BRASIL, 2015, p. 82-83) para mobilizar e ampliar os mundos internos dos sujeitos, enriquecendo seus imaginários. Concebe que a prática das Artes Visuais gera conhecimentos únicos que contribuem para fortalecer e formar valores, sentimento de pertencimento, identificações individuais e coletivas, além de permitir que os sujeitos experimentem “[...] múltiplas culturas visuais” (BRASIL, 2015, p. 82), convivendo com as diferenças, rompendo os limites e “[...] criando



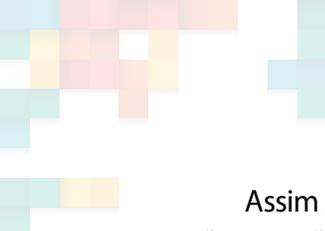
novas possibilidades de interação cultural de acordo com as questões do cotidiano sejam estas concretas e/ou simbólicas” (BRASIL, 2015, p. 83).

Conforme o recorte apresentado na versão preliminar, o trabalho com o texto visual, a imagem, possibilita ampliar a visão de mundo e o imaginário dos educandos, fortalecendo a relação de identidade e pertencimento. É a partir desse entendimento que a segunda versão do documento vai esclarecer 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” (BRASIL, 2016, p. 115).

Entre a compreensão das Artes Visuais da versão preliminar e segunda versão nota-se uma variação e ampliação da mesma. Se na versão preliminar as Artes Visuais têm como objetivo lidar com a imagem, a segunda versão vai além do texto visual, da imagem, para abordar 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 compreensão referente às Artes Visuais apresentada pela segunda versão da BNCC atribui a responsabilidade de problematizar e ampliar o repertório visual dos educandos, por meio do 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 no mundo. 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 as Artes Visuais como “[...] 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). Nesse entendimento a linguagem propicia a comunicação, exploração e transformação dos recursos e materiais por meio da expressão visual.



Assim como na compreensão de Arte como linguagem, a terceira versão e versão homologada da BNCC optaram por uma redação neutra, identificamos essa mesma solução em relação às Artes Visuais, 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), que restringe os processos e produtos artísticos culturais dos diferentes tempos históricos à “[...] elemento de comunicação” (BRASIL, 2017a, p. 153; BRASIL, 2017b, p. 193).

3.3.1 Objetivos de aprendizagem

A versão preliminar e a segunda versão do documento estão organizadas em torno de objetivos de aprendizagem para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo a categoria objetivos de aprendizagem foi analisada nessas duas versões, mesmo apresentando uma variação na terminologia, pois a segunda versão inclui o complemento “e desenvolvimento”.

Tanto a versão preliminar como a segunda versão apontam claramente a finalidade do documento de acordo com a estratégia 7.1 do PNE, ou seja, a de estabelecer direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento “[...] para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, p.60). Ambas versões enfatizam que o ponto de partida para a definição dos objetivos são os Direitos de Aprendizagem: Princípios orientadores de definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento (BRASIL, 2012).

A versão preliminar estabelece para os anos iniciais do Ensino Fundamental sete objetivos de aprendizagem relacionados às dimensões de conhecimento. O primeiro objetivo está associado a dimensão da estesia e evidencia a necessidade de familiarizar-se com os elementos



da linguagem visual. A dimensão da expressão vincula-se ao segundo e terceiro objetivos que realçam o uso de materiais diversificados, com responsabilidade na organização do espaço de trabalho. O quarto objetivo corresponde às dimensões da fruição, reflexão e crítica ao assegurar a aproximação do educando às manifestações visuais produzidas no contexto micro e macro com o propósito de ampliar seu repertório cultural. A dimensão da criação contempla o quinto objetivo ao tratar da produção e o diálogo entre as artes visuais. O sexto objetivo associa as dimensões da crítica, criação e fruição ao destacar que os conhecimentos adquiridos devem ser aplicados para explorar, criar, fruir e criticar as diferentes artes. Por fim, as dimensões da criação e fruição encontram-se no sétimo objetivo ao indicar o desenvolvimento da capacidade de simbolizar, criar e fruir através de imagens.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a versão preliminar estabelece dez objetivos de aprendizagem para as Artes Visuais. O primeiro relaciona-se com a dimensão da estesia para o conhecimento dos elementos da linguagem visual. A dimensão da expressão se destaca no segundo objetivo ao propor o conhecimento de materiais diversificados por meio de diferentes recursos. O terceiro objetivo coincide com a dimensão da estesia ao acentuar a consciência do uso de múltiplos materiais, bem como o cuidado com o ambiente de trabalho. As dimensões da fruição, crítica e reflexão estão indicadas no quarto objetivo ao salientar que a aproximação com diversas produções visuais ampliam o repertório cultural dos educandos. A dimensão da criação se evidencia no quinto objetivo ao destacar que todo resultado de um trabalho visual deve ser analisado em diálogo com o seu processo de criação. O sexto objetivo se encaixa com a dimensão da reflexão ao sublinhar a necessidade de conhecer os contextos culturais das diferentes produções visuais. As dimensões da crítica, criação e fruição se destacam no sétimo objetivo propondo que os educandos possam criar, criticar e fruir sobre arte. As dimensões da crítica e reflexão aproximam-se do oitavo e nono objetivos assinalando a desconstrução de conceitos estabelecidos historicamente, questionando as narrativas históricas



que perpassam o espaço escolar. Por fim, o décimo objetivo ajusta-se a dimensão da criação e sublinha que na elaboração dos trabalhos visuais, recomenda-se considerar tanto o repertório individual dos educandos quanto os conceitos que fundamentam a produção artística.

A segunda versão da BNCC explicita que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão associados e articulados as seis “[...] dimensões de conhecimento” (BRASIL, 2016, p.114). Esta é a única versão que refere-se aos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para o Ensino Fundamental relacionando-os a temas integradores.

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos de aprendizagem em seus contextos de vida. Esses temas interferem nas interações dos sujeitos de aprendizagem com os demais e o ambiente em posicionamentos éticos e críticos. São 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).

Os temas integradores da segunda versão da BNCC se originam nos marcos legais estabelecidos pelas alterações na LDBEN, a saber: Lei nº 9.475/1997¹⁵; Lei nº 11.645/2008¹⁶; Lei nº 9.795/99¹⁷; Lei nº 10.741/2003¹⁸; Decreto nº 6.949/2009¹⁹; Decreto nº 7.397/2010²⁰. A relevância desses temas contribuem com todas as áreas de conhecimento e 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 integradores indicam uma necessidade do mundo contemporâneo. O tema Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade aponta para a necessidade da escola repensar o seu papel na formação dos novos sujeitos em um mundo em que a dominação cultural fabrica mentes e corpos adequados para um arrebatado consumo, uma descontrolada contaminação em meio à máxima centralização do capital, máxima dispersão na execução do trabalho e máximo rastreamento sobre os movimentos de cada



trabalhador (FONTES, 2017). Culturas Indígenas e Africanas propõem a reflexão sobre as desigualdades sociais do país na contemporaneidade, bem como a inclusão de outras narrativas com o objetivo de reconhecer e valorizar a diversidade e pluralidade cultural que constituem as diversas histórias desse território denominado Brasil. Culturas Digitais indicam as tecnologias da informação e comunicação não somente como recurso didático, mas também alertam para o seu uso de forma crítica e consciente. Direitos Humanos e Cidadania sinalizam a formação de sujeitos éticos e solidários, que cooperam para construção e promoção de uma sociedade justa em defesa da dignidade humana. Por fim, a Educação Ambiental expõe a necessidade de conscientizar para a qualidade de vida, o consumo desenfreado e a crescente degradação ambiental.

Antes de expor os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa de ensino, a redação da segunda versão da BNCC apresenta um texto introdutório que 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. Ainda sinaliza cautela para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, assegurando que “[...] Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno” (BRASIL, 2016, p. 234).

A proposta da segunda versão para as Artes Visuais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantia nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os mesmos estão acoplados às siglas que correspondem aos temas integradores, de modo que fossem trabalhados interdisciplinarmente.

Ao relacionar as dimensões de conhecimento com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o primeiro está ligado a dimensão da expressão ao recomendar a exploração dos elementos que constituem a linguagem e as diversas práticas visuais. O segundo vincula-se às dimensões da criação e da expressão aconselhando a



exploração e o uso consciente de materiais diversificados. A dimensão da estesia contempla o terceiro objetivo ao destacar a participação dos educandos na organização do espaço de trabalho para a conscientização dos cuidados de si, do outro e do ambiente durante o processo de produção. O quarto relaciona-se as dimensões da crítica e fruição ao destacar que por meio do diálogo novos sentidos são produzidos, o que pode despertar o senso crítico e melhorar a convivência do grupo. A dimensão da crítica revela-se no quinto objetivo ao ratificar que a teoria desenvolvida em sala de aula deve estabelecer conexões entre as produções locais, nacionais e internacionais, a fim de que os educandos reconheçam diversos processos de produção. O sexto objetivo associa-se a dimensão da estesia ao enfatizar que por meio de ações poéticas a imaginação amplia o repertório imagético e a percepção visual. O sétimo relaciona-se a dimensão da criação e reforça que outros espaços, além da escola, devem ser explorados para estender a relação de outros contextos com a produção artística. A dimensão da fruição contempla o oitavo e novo objetivos ao enfatizar a expansão do repertório visual dos educandos a partir de diferentes matrizes culturais e as influências estéticas em cada uma delas.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, previstos para os anos finais do Ensino Fundamental na segunda versão, reiteram que esse componente curricular deve ser ministrado “[...] pelo respectivo professor, formado em uma das licenciaturas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 2016, p. 394). Ao contrapor os oito objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os anos finais com as dimensões de conhecimento, identificamos que o primeiro corresponde as dimensões da fruição e da criação ao propor o aprofundamento dos elementos da linguagem visual. A dimensão da criação associa-se ao segundo objetivo que salienta a experiência com materiais alternativos e recursos diversificados. O terceiro vincula-se as dimensões da crítica e reflexão ao ressaltar que a teoria é um elo para compreender as proposições temáticas e os processos de criação durante o percurso artístico. A dimensão da estesia revela-se no quarto objetivo apontando



para a conscientização do espaço que o educando ocupa, bem como o bom uso dos materiais a fim de organizar um ambiente sustentável. O quinto ajusta-se a dimensão da crítica ao propor que a exploração de processos e produtos artísticos deve abarcar as esferas local, regional, nacional e internacional. As dimensões da expressão e criação se conectam no sexto objetivo ao acentuar o reconhecimento de diversos sentidos tanto na produção própria quanto na dos colegas. O sétimo está relacionado a dimensão da crítica e frisa que o conhecimento em arte não deve se restringir ao eurocêntrico como também as categorias arte e artesanato devem ser problematizadas. Por fim, as dimensões da expressão e reflexão se evidenciam no oitavo objetivo salientando que a divisão do sistema das artes visuais por categorias deve ser investigada e experimentada a partir de múltiplas relações entre elas.

3.3.2 Habilidades

Como já apontamos anteriormente, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de agosto 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 pactuada com a sociedade brasileira. Desse modo, a redação da terceira versão, e conseqüentemente a embargada e homologada, foi sequestrada do comitê assessor e equipe de especialistas das Universidades que iniciaram o documento, e entregue aos profissionais das “famílias” que apoiaram o Movimento pela Base Nacional Comum²¹. Essa mudança na redação é evidente pelo uso de uma nomenclatura alinhada com a pedagogia das competências que esteve ausente da versão preliminar e segunda versão da BNCC.

Na versão preliminar do documento 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).

Por outro lado, a redação da terceira versão indica outro entendimento de competência, afirmando que os conteúdos curriculares estão “[...] a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017a, p.15) e que os resultados das aprendizagens precisam se expressar na aplicação do conhecimento para “[...] tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência” (BRASIL, 2017a, p.15). Essa versão justifica a opção pela pedagogia das competências a partir dos artigos 32 e 35 da LDBEN.

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 Ensino Fundamental. A redação desse artigo foi alterada em 2005, pela Lei nº 11.114, incluindo a idade de seis anos para o seu início. Um ano depois, a Lei nº 11.274, ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, mantendo a gratuidade do mesmo na escola pública e seu início aos seis anos de idade. O inciso I refere-se à capacidade de aprender e o III à capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

O artigo 35 da LDBEN especifica as finalidades do Ensino Médio: consolidar e aprofundar os conhecimentos do Ensino Fundamental 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).

A partir da leitura desses dois artigos que, segundo a terceira versão da BNCC, fundamentariam a organização dos “conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017a, p.15), consideramos que os redatores dessa versão pretendiam aludir ao artigo 35 A, decorrente da Medida Provisória (MP) nº 746 de 23 de setembro de 2016, que posteriormente transformou-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esses elementos evidenciam que a opção pela pedagogia das competências, a partir da terceira versão da BNCC, emerge no documento quando este passa a ser controlado por grupos sem legitimidade democrática para deliberar sobre o mesmo. A opção por essa pedagogia escancara a peculiar seletividade do Estado brasileiro, no qual “[...] os interesses burgueses encontram acolhida, enquanto há renitente bloqueio à admissão das reivindicações populares” (FONTES, 2017, p. 422).

A terceira versão da BNCC indica a noção de competência no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos como 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). Consideramos que a noção de competência expressa na terceira versão da BNCC aproxima-se daquela indicada pela conselheira do Conselho Nacional de Educação 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).

Palavras e práticas também têm sua história e refletem as concepções nas quais se forjam os significados que se arrastam pelos tempos, projetando-se em nossas ações e pensamentos. O conceito de competência emergiu no campo da Psicologia e da Sociologia do Trabalho, da Gestão da Formação Profissional. Na década de



1990 essa noção ganhou o campo da educação escolar e começou a despontar como um conceito possível para a reorganização dos currículos escolares em função das mudanças no mundo do trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, editados em 1997, já estavam inspirados na pedagogia das competências, porém foram textos de referência nas áreas de conhecimento e não se transformaram em Lei. Ramos (2001) observa que a pedagogia das competências se alinha a corrente tecnicista da educação da década de 1970, inspirada na Teoria do Capital Humano, e retomada 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 das competências como único caminho para essa suposta educação para todos. Ramos (2001) 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, 2001, p.51).

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.

O discurso da pedagogia das competências se articula com o “trabalho mundano do neoliberalismo” (BALL, 2014), o de mercantilizar o social e o domínio público por meio do discurso sobre o “novo”. É



um discurso pedagógico que se constrói em torno de promessas, com supostas “novas” práticas formativas para o indivíduo responder aos desafios do mercado de trabalho. Apesar da falta de consenso em torno da noção de competência e seus diversos usos, Ramos (2001) indica que há uma relativa conformidade sobre esta se articular em torno do trio dos “saberes”: conhecer – fazer – ser.

A versão homologada da BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p.8). Consideramos evidente a opção pela pedagogia das competências a partir da terceira versão dado o vínculo empresarial das “famílias” que apoiaram o Movimento pela Base Nacional Comum com a preparação de trabalhadores.

A opção pela pedagogia das competências a partir da terceira versão reproduz a violência estruturante da sociedade brasileira alicerçada na hierarquia familiar, que defende seus interesses econômicos sobre o bem público. A palavra objetivo remete ao que é válido para todos e não apenas para um indivíduo. A formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, 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 refere-se à qualidade individual. Nesse sentido a expressão objetivos de aprendizagem projeta-se para ações consideradas válidas pela e para a coletividade envolvida no processo de aprendizagem, ao passo que as expressões competência e habilidade projetam-se para o indivíduo, para o particular e não para o público.

Sabemos que no atual modo de produção pós-industrial e da força-trabalho desmaterializada em que nos encontramos no século XXI necessitamos de uma “[...] ontologia do ser imaterial inserido no trabalho imaterial” (KEIL, 2007, p. 21), essas atividades intelectuais, comunicativas, afetivas, expressas pelos sujeitos e pelos movimentos sociais que conduzem à produção. Nesse sentido, concordamos com



Keil (2007) ao destacar que a Educação no Brasil “pode influenciar a produção de subjetividades capazes de lidar com as coisas do mundo na perspectiva ética” (KEIL, 2007, p. 21), que projete para todos, e não somente para alguns indivíduos, espaços de conhecimento abertos em diálogo entre objetivos e realidade.

Em relação à habilidade, a terceira e a versão homologada da BNCC não indicam o entendimento da mesma. Segundo o Glossário de Terminologia Curricular da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), habilidade significa a capacidade de desempenhar atividades e resolver problemas; destreza para executar uma tarefa e mais amplamente inclui “comportamentos, atitudes e atributos pessoais que tornam indivíduos mais efetivos em determinados contextos” (UNESCO/IBE, 2016, p. 54).

Mesmo sem indicar explicitamente a concepção de habilidade que orientou essa opção pedagógica, a terceira versão e versão homologada projetam sete habilidades para as Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira relaciona-se as dimensões da estesia e da fruição ao sinalizar que é necessário identificar e apreciar manifestações visuais produzidas em diferentes contextos, a fim de cultivar a percepção e ampliar o repertório visual. As dimensões da crítica e reflexão associam-se na segunda habilidade ao propor que os elementos da linguagem visual devem ser explorados e reconhecidos pelos educandos. A terceira habilidade assinala as dimensões da fruição e da crítica, sublinhando o reconhecimento das matrizes estéticas nas manifestações artísticas e culturais. A quarta conecta as dimensões da expressão, criação e estesia ao propor o uso consciente de materiais, e diferentes técnicas. A quinta habilidade vincula-se com a criação indicando que esta pode acontecer de modo individual e coletivo na exploração de diferentes espaços. As dimensões da reflexão e crítica aparecem na sexta habilidade ao acentuar a discussão sobre o processo de criação, a fim de atingir sentimentos plurais. Por fim, a sétima habilidade refere-se a dimensão da fruição ao ressaltar a necessidade de



conhecer outras categorias do sistema das artes visuais com o objetivo de ampliar as concepções sobre Arte.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a terceira versão e versão homologada, asseguram a sistematização de conhecimentos em Artes Visuais por meio de oito habilidades. A primeira relaciona as dimensões da crítica, fruição e reflexão ao propor a observação de obras tradicionais e contemporâneas para ampliar as experiências visuais dos educandos. As dimensões da crítica e reflexão evidenciam-se na segunda habilidade enfatizando a contextualização dos diferentes estilos visuais no tempo e espaço. A terceira vincula-se a dimensão da reflexão, salientando que as linguagens audiovisuais, gráfica, cenográfica, coreográfica e musicais devem ser analisadas, quando integradas às Artes Visuais. As dimensões da reflexão e da crítica se fazem presentes na quarta habilidade ao realçar que os elementos da linguagem visual devem ser reconhecidos na apreciação. A quinta está ligada as dimensões da estesia e criação ao acentuar a necessidade de proporcionar aos educandos a experiência de diferentes materialidades e formas de expressão artística. A sexta adequa-se as dimensões da criação e da fruição, ressaltando que o processo de criação pode partir de temas do interesse individual ou da classe, utilizando materiais alternativos. As dimensões da criação e da crítica vinculam-se à sétima habilidade ao frisar que o diálogo durante o processo de criação está atrelado aos princípios conceituais. Por fim, a oitava encaixa-se com as dimensões da criação e da reflexão apontando a necessidade de diferenciar as categorias e a relação entre profissionais que integram o sistema das artes visuais.

4 **RETOQUES FINAIS**

Ao longo deste estudo foi possível concluir que a discussão sobre os currículos para formação básica comum no Brasil já estava contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Essa legislação está alinhada aos princípios da Constituição Federal de 1988, que se fundamentam na dignidade da pessoa, pluralidade cultural, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica contemplam todas as etapas e modalidades de modo inclusivo, preocupando-se com grupos historicamente excluídos da escola pública brasileira. Essas Diretrizes são o alicerce de conquistas dos diferentes setores da sociedade brasileira em defesa da Educação como direito de todos.

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 Diretrizes Curriculares Nacionais já estabeleciam, e até o momento em que finalizamos estes retoques seguem estabelecendo, a base nacional comum, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, com a responsabilidade de orientar a organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Concluimos 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. Ressaltamos que a elaboração dessa meta não partiu da demanda de sindicatos, movimentos sociais nem dos trabalhadores, que tiveram algumas de suas vozes presentes até a redação final da segunda versão do documento. Na segunda versão da BNCC é possível constatar a ênfase dada às Diretrizes Curriculares Nacionais na sua redação, talvez como estratégia para não perder espaços já conquistados. A mesma realça expressões



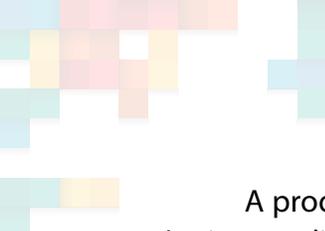
como: relações de poder, interesses pessoais e institucionais, entendimentos comuns, discriminação e conflitos, expressões ausentes nas versões posteriores.

Mesmo que os dados apontados pelo MEC referentes à consulta pública tenham sido avantajados, 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 demanda táticas e astúcias de resistência para a inserção de práticas diversas devido às suas qualidades normativas e reguladoras.

A partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 a elaboração do documento foi desviada para outras instâncias, com a participação de atores sem legitimidade democrática. As “famílias” dos reformadores empresariais da educação que se apossaram da redação do documento cortaram e recortaram direitos antes conquistados alinhando-se a partir de preceitos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (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 passou a ocupar o governo após agosto de 2016.

A partir da terceira versão, a pedagogia das competências passa a ser defendida pelos reformadores empresariais da educação a partir de um discurso que fabrica a ineficiência do sistema público de ensino. A pedagogia das competências endossa uma narrativa vinculada a sistemas econômicos que buscam indicadores na direção de avaliar resultados, por meio de uma linguagem técnica, enxugando a estrutura e organização das versões anteriores do documento, em nome das 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 remendar a educação brasileira impondo as habilidades e competências necessárias para alguns indivíduos.

O poder de regulação exercido pelo Estado sobre a sociedade se dá principalmente pelos meios de comunicação. Foi assim que o discurso salvacionista da base nos levou a estudá-la. Nesse percurso ficou evidente o processo de disputa pelo poder nas várias versões do documento que, a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, passou a ser liderado pelas “famílias” dos reformadores da educação. Essas “famílias” constituem as novas formas de filantropia para expandir o crescimento do mercado educacional, tornando a educação um negócio, uma oportunidade para o lucro. A regulação exercida pela mídia representa essas “famílias” como “amigos da escola”, pelo bem da Educação, do país e enfatizam a preparação para a cidadania. Mas de qual cidadania falam? Da cidadania do privilégio que já exercem a partir de seus interesses? Da cidadania da carência dos grupos que, historicamente, têm sido excluídos do sistema escolar brasileiro?

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 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.

Consideramos 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. 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, avaliamos a segunda versão como expressão de uma política não hegemônica, pois a própria redação do texto ultrapassa a política do grupo hegemônico e também foi a versão em que vozes dissonantes puderam ser ouvidas. A redação da segunda versão ultrapassou o posicionamento neoliberal-conservador e momentaneamente revelou capacidade e força, tanto que se esperava a sua homologação, pois alinhava-se à um projeto de nação fundamentado nos princípios constitucionais que vêm sendo aviltados após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

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, podemos 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 potencializa para questionar o vivido e ou escolher, negociar possíveis entendimentos comuns para a vida em sociedade.

Entendemos 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 governa o componente curricular para um determinado fim.

O conjunto de descritores codificados com as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e, supostamente passíveis de serem testadas, impõem uma matriz de referência para regular todas as etapas da Educação Básica pela avaliação em larga escala e não um currículo. Um dos sentidos dados à palavra currículo tem relação com o ato de correr. As políticas não hegemônicas foram momentaneamente deslocadas nessa corrida, mas isso não quer dizer que a corrida finalizou. Diferentes corredores assumem, transitoriamente, posições de liderança que podem, ou não, vir a ser ultrapassados a depender dos contextos dos participantes.

REFERÊNCIAS

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.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

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.

BALL, J. S. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

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. 2016.

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.

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: 11 jun. 2020.

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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – segunda versão**. 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.** 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: 11 jun 2020.

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.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 11 jun 2020.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Senado Federal, 1996.

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

BRASIL. **Parecer CFE 853/71, de 12 de novembro de 1971**. 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%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf
Acesso em: 11 jun 2020.

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

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.

CHAUÍ, Marilena. Representação política e enfrentamento ao racismo. **III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: Conapir, 2013.

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.

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

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 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: 11 jun. 2020.

FONTES, Virginia. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017.

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.

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.

KEIL, I. Do capitalismo industrial ao pós-industrial: Reflexões sobre trabalho e educação. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 1, p. 15-21, jan.- abr, 2007.

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

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.

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.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

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-lopes.pdf> Acesso em: 11 jun. 2020.

SALDAÑA, P. Governo Temer esvazia gênero na base curricular e mistura tema com religião. **Folha de S. Paulo**, 06 dez. 2017. Disponível em: <https://folha.com/no1940989> Acesso em: 11 jun. 2020

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: 11 jun. 2020.

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. F. de S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. da C; SENNA, I. P. F. de S. **Diálogos Críticos – BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

SILVA, M. B. e. **A inserção da Arte no currículo escolar** (Pernambuco, 1950 – 1980). 2003. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, 2004.

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

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.

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

XIMENES, S. Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. **Entrevista. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Fiocruz**, 15/12/2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia> Acesso em: 11 jun. 2020.

NOTAS DE FIM

- 1** Parecer do Conselho Federal de Educação 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 dos autores).
- 2** Ver Projeto de Lei do Senado nº 337 de 2006. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662> Acesso em: 11 jun. 2020.
- 3** 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 Acesso em: 11 jun. 2020.
- 4** 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. Acesso em: 11 jun. 2020.

- 5 “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/> Acesso em: 11 jun. 2020.
- 6 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> Acesso em: 11 jun. 2020.
- 7 Ver 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/> Acesso em 11 jun. 2020.
- 8 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 esse debate atacaria os valores da “família”.
- 9 Dados da Pesquisa Monitoramento da Propriedade da Mídia (*Media Ownership Monitor* ou MOM), referentes ao ano de 2017. Disponível em: <https://brazil.mom-rsf.org/br/proprietarios/> Acesso em: 11 jun. 2020.
- 10 Ver Associados do Grupo de Institutos Fundações e Empresas. Disponível em: <https://gife.org.br/associados/> Acesso em: 11 jun. 2020.

- 11** Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação. Disponível em: http://redebrasileirademea.ning.com/profiles/blog/show?id=3549601%3ABlogPost%3A133561&xgs=1&xg_source=msg_share_post. Acesso em: 11 jun. 2020.
- 12** Plataforma QEdu. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/sobre>
Acesso em: 11 jun. 2020.
- 13** Dados Abertos INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- 14** Acessamos a versão embargada em um documento dividido em duas partes. Parte 1 composta pela Introdução. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/documentos/pagina/1_bncc_introducao_27.11.2017.pdf. Acesso em: 11. Jun. 2020. Parte 2 composta pela Estrutura da BNCC. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/documentos/pagina/2_bncc_estrutura_edinfant_ensfund_27.11.17_1.pdf. Acesso em: 11. Jun. 2020
- 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.
- 21** Ver Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 jun. 2020

SOBRE OS AUTORES

Guilherme Panho, Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco (PPGAV UFPB/UFPE). Especialista em Arte-educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Licenciado em Artes pela UNOESC. Desde 2005 atua como Professor de Arte na Educação Básica na rede pública de ensino. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da UFPB. Sua atividade como docente e pesquisador problematiza os atos de currículo atravessados pelas diferenças culturais e pelos processos de dominação centrados na raça, gênero, sexualidade. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8058534144606970>
ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8895-9619>

Maria Emilia Sardelich, Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE), Departamento de Metodologia da Educação (DME). Pesquisadora permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Linha de pesquisa: Processos Educacionais em Artes Visuais. Atua na área de Didática e Ensino de Arte, cursos de Licenciatura, modalidades presencial e a distância. Sua atividade como docente e pesquisadora problematiza a performatividade dos atos visuais como atuações reiteradas que promovem, legitimam e sancionam normas relacionadas com o gênero, raça, classe social e diferença cultural. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8436767321723519>
ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8134-8807>

 Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em
2021.

