

UMA REFLEXÃO ACERCA DAS ARTES VISUAIS SOBRE A SEGUNDA VERSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR¹

A REFLECTION ABOUT THE VISUAL ARTS ON THE SECOND VERSION OF THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE

Carla Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná

Professora do Departamento de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau

E-mail: ca.carvalho@terra.com.br

RESUMO

Este texto tem como tema a análise da segunda versão do documento nacional intitulado *Base Nacional Comum Curricular* na área da Arte Visual. É síntese de uma fala apresentada no IV Encontro Sul do Arte na Escola realizado na FURB, Blumenau, SC. Apresenta-se a seguinte estrutura: a formação dos professores e o perfil desses profissionais; as vivências em ensino da Arte nos últimos anos e os processos legais implicados; os processos de escolha, seleção e organização curricular; o que a BNCC sinaliza acerca das artes visuais; e, por fim, reflete-se como as práticas atuais sinalizam processos de resistência na realidade escolar. Compreende-se que os documentos curriculares são parte do processo curricular, mas que, na prática, os professores apoiam suas escolhas em outros aspectos relacionados ao cotidiano escolar, ao contexto e ao que conhecem e compreendem por arte. Ainda, a BNCC compreende a Arte como linguagem e o documento acena algumas fragilidades em relação à formação polivalente no que tange aos anos iniciais. Em relação aos objetivos, o documento articula temas integradores que limitam, na maneira como são apresentados, a compreensão da arte. Os elementos metodológicos não são claros, fragilizando, assim, a compreensão dos professores em relação à epistemologia que permeia o documento na área das Artes Visuais.

Palavras-chave: BNCC. Formação Docente em Arte. Currículo de Artes Visuais.

ABSTRACT

This text has as theme the analysis of the second version of the national document entitled *Base Nacional Comum Curricular* (Common National Curricular Base) in the field of Visual Arts. It is a synthesis of a speech delivered at the IV South Meeting of Art at School held in FURB, Blumenau, SC. The following structure is presented: the education of teachers and the profile of

these professionals; the experiences in art education in recent years and the involved legal processes; the processes of choice, selection and curricular organization; what the Common National Curricular Base signals about the visual arts; and, finally, there is a reflection on how current practices indicate resistance processes in the school reality. It is understood that the curricular documents are part of the curriculum process, but, in practice, teachers support their choices in other aspects related to school everyday life, the context and what they know and understand as art. The Common National Curricular Base understands art as language and the document brings some weaknesses in relation to the multi-purpose education with respect to the early years of primary school. In relation to the objectives, the document articulates integrator themes that limit, the way they are presented, the understanding of art. The methodological elements are not clear, thus weakening the understanding of teachers in relation to the epistemology that permeates the document in the field of Visual Arts.

Keywords: Common National Curricular Base. Teacher Education in Art. Curriculum of Visual Arts.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Quando fui convidada para fazer esta fala, fiquei pensativa sobre como começaria e quais ênfases daria. A meu ver, são diversas questões aqui colocadas sobre o Ensino da Arte a partir da discussão de uma Base Nacional Curricular Comum. Acredito na relevância deste documento; com isso, já me posiciono em relação a termos um documento deste porte, assim como concordava com a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, guardadas as reflexões e as críticas que são necessárias ao processo, pois não falamos de uma única escola Brasileira, mas de várias escolas, de várias realidades brasileiras. Nesse sentido, inicio minha fala acenando cinco questões que vou, brevemente, levantar para nossa conversa, compreendendo que poderiam ser outras, mas que, aqui, pelo tempo e pela natureza do evento, limito-me a estas para podermos tecer uma conversa.

Em primeiro lugar, o que me veio à mente foi pensar a formação dos professores e o perfil desses profissionais que temos hoje para dar conta do desafio colocado nesse documento oficial. Em segundo, vieram-me as questões sobre nossas vivências em ensino da Arte nos últimos anos e os processos legais implicados nesse contexto. Em terceiro, os processos de escolha, de seleção e de organização curricular dos professores para além dos documentos curriculares oficiais. A partir disso, pensar, em um quarto momento, o que esse documento sinaliza acerca das artes visuais; quais questões estão mais presentes nesse novo documento; por fim, como as práticas sinalizam processos de resistência na realidade escolar.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS PROCESSOS DE SELEÇÃO E DE ORGANIZAÇÃO CURRICULARES

Uma breve pesquisa que realizamos na Universidade do Vale do Itajaí (Univali)², em uma disciplina de Prática Docente, do Núcleo das Licenciaturas, há alguns anos, surpreendeu-me com os dados. Logo no primeiro dia perguntei aos alunos os motivos pelos quais eles estavam em um curso de licenciatura. Era uma disciplina do eixo comum dos cursos de licenciaturas e, nela, havia acadêmicos dos mais diversos cursos. De forma geral, em mais de um grupo, em uma atividade com mais colegas de trabalho, percebemos que 65% dos acadêmicos optaram pela docência porque, em algum momento de sua vida escolar, tinham tido bons professores. Isso é um indicador que me causa curiosidade: não raramente jovens se mobilizam para serem professores, pois tiveram bons professores nas suas histórias - voltarei a isso no final da minha fala. A resposta foi diferente em cursos de Música e de Educação Física, pois alguns estudantes escolheram essa profissão porque eram músicos ou atletas.

Por que início minha fala com esses dados? Porque acho relevante pensar que muitos de nós escolhemos a docência apesar das fragilidades e das dificuldades encontradas em nossa realidade. Ao pensarmos um documento do porte da BNCC, é necessário refletir sobre quem vai trabalhar com esse documento, qual o perfil dos professores. Ao fazer parte da organização da atual Proposta Curricular de Santa Catarina³, percebi que muitos professores que atuam na Rede Estadual de Ensino e em algumas outras Redes de ensino na área de Arte são docentes formados em outras áreas que complementam sua carga horária com horas de aulas de Arte.

Diante dessas questões, eu, que sou uma entusiasta da Educação, apesar de crítica, penso que a formação dos professores, tanto inicial, no caso a formação na sua área de formação, quanto continuada ou em serviço são necessárias para que aquele desejo inicial se mantenha aceso e mobilizador de pontos de mudanças, de resistências em nossos contextos escolares. A formação específica na área da Arte é elemento fundamental no processo de formação humana, cultural, estética e artística do que desejamos ver como realidade nas escolas brasileiras. Ainda, percorrendo o interior de nosso estado e outros lugares por aí afora, percebemos que atuam na área de Arte profissionais que não são formados ou que têm fragilidades em seus processos de formação inicial. Quando falo em fragilidades, refiro-me à diversidade de cursos de Ensino Superior que temos em nosso País, nas diversas modalidades e que nem sempre privilegiam uma real discussão sobre os processos de ensinar e de aprender em arte e fragilizam a formação do professor em Arte, na medida em que a compreendem como um objeto possível de ser fragmentado e não como um todo, como grande área com especificidades que se integram e se relacionam.

Como segundo ponto, aceno as questões acerca das nossas vivências em Ensino da Arte nos últimos anos e os processos legais. Penso que é impossível olharmos para a BNCC sem um olhar histórico, sem refletir sobre a trajetória que o Ensino da Arte viveu nos últimos anos. Quando entrei no curso de graduação da FURB, lembro-me que a professora Marilene Schramm chegou um dia na sala e explicou-nos sobre os movimentos vividos na área do ensino da então Educação Artística e provocou-nos a assinarmos um documento para participarmos de um movimento nacional que tratava da permanência da disciplina na Educação Básica e a mudança de nomenclatura para Arte. Naquela época, todos nós, ingênuos como éramos, sequer tínhamos percebido que tínhamos entrado em um curso que talvez não houvesse mais atividade profissional para nós.

Em um pouco mais de 20 anos, passamos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96; vivemos a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com um documento específico na área da Arte; vivemos, nos últimos anos, a legislação da obrigatoriedade do ensino da Música; e, agora, o movimento sobre a legalidade para o ensino das diversas linguagens da Arte na escola. Bem, com isso, percebemos que, desde o início dos anos de 1990, muitas mudanças ocorreram na área da Arte; no entanto, na prática da escola, ainda percebemos fragilidades acerca da lógica e da compreensão sobre a relevância do Ensino da Arte, cultura, estética na formação humana.

O terceiro aspecto assinalado foram os processos de escolha, de seleção e de organização curricular dos professores para além dos documentos curriculares oficiais. Assinalo essa questão pensando nos estudos curriculares e nas práticas que vimos e vivenciamos nas escolas. Nos percursos em diversas redes de ensino, percebemos que, apesar de termos os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Propostas Curriculares Municipais, muitos professores criam, inventam e realizam processos que dialogam ou não com essas propostas.

O processo de seleção e de organização curricular no cotidiano escolar, o professor, na relação com a escola, com o contexto escolar, com os seus alunos, com os outros professores, com a própria arte, sistematiza e organiza o que conhece e o que desenvolve com seus alunos. Essa não é uma escolha neutra; mesmo que tenhamos um documento norteador comum, precisamos compreender que é um processo dinâmico, no qual as realidades escolares e os professores se apropriarão de formas diferenciadas.

Em pesquisa realizada no ano de 2003 (CARVALHO, 2003), percebi alguns aspectos no *processo de seleção* dos conteúdos nas aulas de arte. Dentre desses aspectos, destaco:

- realidade e gosto dos alunos;
- interdisciplinaridade (projetos coletivos);
- ajuda a outras disciplinas;
- conhecimento e gosto do professor;
- homenagens da escola;
- o espaço físico.
- Em relação ao *processo de organização* dos conteúdos, percebi:
- curiosidade e dúvidas dos alunos indicam caminhos;
- seguir uma lista de conteúdos;
- diversifica três áreas da arte;
- as coisas se ligam;
- prioridade para as artes visuais, depois música e teatro;
- o imprevisto;
- não linearidade.

Diantes desses aspectos, pergunto: O que a BNCC sinaliza acerca das artes visuais? Quais questões estão mais presentes nesse novo documento?

3 A BNCC: BREVE ANÁLISE DA SEGUNDA VERSÃO

Em princípio, é importante olhar para esse documento no que ele se propõe logo no início de sua apresentação:

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). (BRASIL, 2016, p. 24).

Diante dessa questão, é uma Base e não uma listagem de conteúdos ou um documento a ser utilizado como uma apostila. É um orientador que traz, como fundamento principal - no meu ponto de vista -, o grande ganho, o direito à aprendizagem. Nesse sentido, o documento tenta garantir que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos tenham direito à aprendizagem e

ao desenvolvimento em relação a princípios éticos, políticos e estéticos. Aqui, já temos um aceno bastante importante para as questões relacionadas à Arte, não somente na questão estética, mas nas outras duas que transversalizam a educação e, desse modo, a ação docente.

Na BNCC, a Arte está articulada ou alocada dentro da grande área das Linguagens. Nesse documento, compreende-se a Arte como uma prática de linguagem; uma prática pela qual “[...] os sujeitos (inter)agem no mundo e constróem significados coletivos” (BRASIL, 2016, p. 86). Diante disso, observo que o documento aponta a linguagem como prática e, como o documento afirma: “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).

Quando nos referimos a linguagens, vem-nos à mente as diversas formas dos seres humanos relacionarem-se. Nesse sentido, a BNCC sinaliza as diversas linguagens como “[...] linguagem verbal, musical, visual e corporal que abrangem diversas formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, cinestésicas, imageticas, performativas” (BRASIL, 2016, p. 86). Munõz provoca-nos com sua imagem na qual, por meio da linguagem visual, ele aborda a linguagem falada, que é múltipla, carregada dos sujeitos, das vivências que nos constituem (Figura 1). O artista traz em sua poética a relação desse sujeito humano com os outros humanos e, como na arte, essas relações se manifestam e ganham corpo.



Figura 1: Fragmento da obra: “two seated on the wall”, de Juan Munõz

Fonte: Magrini Artes (2013).

O documento traz que cada prática de linguagem requer um conhecimento específico, que possibilite ao estudante perceber o mundo e a si próprio de um modo singular. Assim, a BNCC compreende que, ao longo da Educação Básica, deve-se:

[...] propiciar aos/às estudantes aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de usos das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas. (BRASIL, 2016, p. 86).

No documento, o componente curricular Arte “engloba” quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Ele indica que cada uma dessas linguagens possui suas especificidades epistemológicas, metodológicas e que, por esse motivo, precisa de profissionais com formação docente especializada (BRASIL, 2016, p. 122). Dessa forma, o documento indica, em diversos momentos, que são linguagens diferentes, devendo ser compreendidas nas suas especificidades.

O documento sinaliza que as quatro linguagens são formas de conhecimento. No entanto, são conhecimentos singulares que articulam “[...] saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da razão e da emoção” (BRASIL, 2016, p. 112). Indica-se, com isso, que a Arte precisa ser compreendida como uma linguagem humana que articula razão e emoção e que esses conceitos não podem ser percebidos separadamente. A BNCC assinala, ainda, nessa primeira parte, que a Arte na escola favorece o “[...] diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue” (BRASIL, 2016, p. 112). Com isso, ela indica que as noções de estética e poética não ficam reduzidas à produção artística legitimada. Dialoga-se, então, com teorias críticas e pós-críticas que abordam questões multiculturais e, nesse sentido, pontuam relações.⁴

Ao ver uma observação como essa é impossível não dialogar com artistas de nosso tempo que nos provocam com temáticas que circulam nesse tempo que vivemos, frágeis e inseguros. Momentos nos quais as questões de gênero, de étnicas, de escolhas do que se faz ou não com o corpo, com o tempo, com o espaço, com a linguagem, estão presentes o tempo inteiro. Nesse sentido, escolho aqui alguns artistas, mas poderia escolher tantos outros, considerando que a arte contemporânea vem encharcada de marcas dos diversos modos de sermos e vivermos no nosso tempo.

Paulino, Moysés e Davanzo são apenas três exemplos de artistas brasileiras que, por si só, já dão um bom caldo sobre a diversidade, do diálogo com questões de gênero, com questões de corpo, com a relação étnico racial. Enfim, apenas para citar, sem muito nos adensar aqui sobre

a obra de cada uma dessas artistas: Como olhar para a obra de Davanzo e não se questionar acerca da linguagem? Dos limites do que é visualidade ou não? Do que é o corpo? Do sagrado ou do profano? (Figura 2).

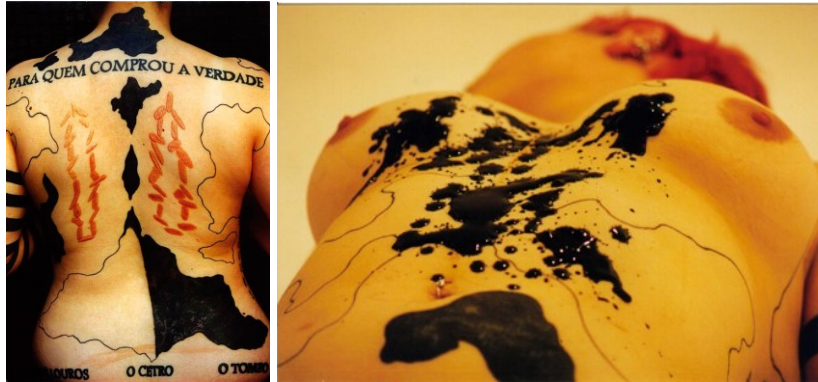


Figura 2: Priscilla Davanzo fotografada por Fábila Fuzeti

Fonte: Frey (2014).

Como ficar insensível às obras de Paulino (Figura 3) acerca das condições étnicas no nosso país? Das memórias da minha, da tua, das nossas famílias, das famílias de nossos vizinhos, ou outros, sequer conhecidos ou desconhecidos? Como pensar nesses contextos de afetos que nos marcam e nos constituem sujeitos e nos faz ser deste ou daquele modo? Com isso, como ficar alheios a isso tudo quando pensamos na arte como linguagem ou em um documento deste porte?



Figura 3: Série Bastidores e Parede de Memória de Rosana Paulino

Fonte: Projeto Museu Arte na Rua (2013).

Viver e conhecer a arte faz-nos permanentemente realizar questionamentos sobre as nossas condições de vida, da maneira de sermos, de vivermos, de realizarmos nossas escolhas. Assim, à medida que fui pensando nesta fala/neste texto, não tinha como não pensar em

determinados artistas que me afetam, me marcam e me fazem pensar a condição de ser professora, mulher em nosso tempo. Aqui no caso, trago como exemplo Moysés para pensar a condição do feminino (Figura 4), que, por si só, com sua obra, nos provoca, nos tira o chão. Diante dessas três artistas e suas obras, volto a olhar o documento e a ver o que ele nos provoca acerca de como lidar com a Arte na escola.



Figura 4: Performance de Beth Moysés

Fonte: Trienal no Alentejo (2014).

Diferente de outros documentos curriculares, este, em especial, acena dimensões de conhecimentos simultâneos que estão, ou deveriam se interpenetrar, no ensino da Arte na escola. São eles: **criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão**. O documento sinaliza que essas dimensões não são categorias, mas “linhas maleáveis” que se interpenetram e constituem a especificidade do conhecimento em Arte no contexto escolar (BRASIL, 2016, p. 113).

O documento traz a ideia de linhas que dialogam, retorcem, quebram, encontram-se, afastam-se, criam, abarcam... enfim, indica-nos elementos que estão presentes no processo artístico, e que, na escola, devem ser pensados e sistematizados no processo de ensino pelo professor. No entanto, apenas sinaliza uma proposta, ou melhor, um indicador metodológico, não o deixando claro, não o sistematizando como em propostas anteriores. Nesse sentido, parece-me que o texto assume um viés rizomático⁵, indicando aspectos que se relacionam com a arte.

Teço uma relação com obras de dois artistas que lidam com linhas e que, aqui, me arrisco a utilizar não para ilustrar, mas para tramar com o documento possibilidades visuais com a teoria que parece que o sustenta. Essa fragilidade em deixar claro o arcabouço teórico da área é uma questão que penso que precisa ficar mais sistematizada para a versão final, considerando que esses aspectos incluem e não excluem as práticas docentes. Ter claro de onde se fala possibilita ao professor fazer suas escolhas e considerar diante do que atua o que deseja ou não.

Clara Fernandes e Tunga (Figuras 5 e 6) provocam-nos a pensar as possibilidades da linha. O que é possível com a linha? Como essa linha pode incluir e não excluir? Como essa linha desenha no espaço? O que penso como proposta metodológica para o ensino quando sugiro linhas que os conceitos são “linhas maleáveis”? Apenas para pensar e provocar.



Figura 5: Detalhe de obra “Miragem” de Clara Fernandes

Fonte: Fernandes (2016).



Figura 6: Registro da instalação “True Rouge” do artista Tunga

Fonte: Albuquerque (2016).

Os artistas e as imagens provocam-nos a pensar esses vieses, essas linhas que não são abstratas, que são materializadas na ação do professor à medida que ele escolhe este ou aquele conteúdo, esta ou aquela estratégia de ensino.

Em relação ao ensino das Artes Visuais a BNCC indica que:

As **Artes Visuais** compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção. Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. (BRASIL, 2016, p. 115).

O documento sinaliza que a Arte Visual no Ensino Fundamental deve ser:

[...] responsável por mobilizar, problematizar e ampliar o mundo dos/as estudantes, enriquecendo seus imaginários e gerando conhecimentos que contribuem para a compreensão de si, dos outros e do universo em que estão imersos. As Artes Visuais oportunizam os/as estudantes a experimentarem múltiplas culturas visuais, a dialogarem com as diferenças e a conhecerem outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, ampliando os limites escolares e criando novas formas de interações artísticas e de produção cultural, sejam elas concretas e/ou simbólicas. (BRASIL, 2016, p. 115).

Interessante observar que o documento sinaliza objetivos transversais a todas as quatro linguagens. Parte-se, assim, do pressuposto de que, de maneira geral, há uma especificidade. No entanto, essas linguagens são aproximadas como Arte para indicar que esses objetivos devem ser complexificados de acordo com cada grupo. Os objetivos indicados são:

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

No entanto, no interior dos objetivos das etapas da Educação Básica, apenas foco, neste artigo, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As linguagens aparecem de forma separadas e indicam, nesse momento, as singularidades.

Em relação aos anos iniciais, enfoca-se na integração com o lúdico, centrando os conhecimentos nos interesses próprios da criança. Indica-se, no documento, que a prática das linguagens da arte colaboram no desenvolvimento pessoal da criança, tornando “mais integrada a ligação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 234). Indica-se, ainda, que as quatro linguagens devam ser trabalhadas em todos os anos iniciais, evitando posturas polivalentes. Dessa forma, é preciso garantir lugar qualificado nos tempos e nos espaços escolares (BRASIL, 2016, p. 234).

Ao ler esse fragmento do documento, pensei acerca da postura que ele assume diante da legislação vigente sobre o ensino das diversas linguagens da arte. Sugere-se que se evite postura polivalente nos anos iniciais. Com isso, o documento abre espaço para compreender que não é necessário um professor com formação específica na área, mas sim um professor que evite posturas polivalentes. Volta-se, aqui, a uma discussão extremamente antiga na área.

O documento sinaliza que as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música estejam presentes no currículo:

Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/às estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. (BRASIL, 2016, p. 234).

A BNCC apresenta, em sua organização, temas chamados de integradores, que são concebidos para permear toda a proposta e todas as áreas do conhecimento. Esses temas integradores aparecem nos objetivos de aprendizagem como indicadores que sugerem ao professor que, a partir desse objetivo, ou na relação com esse objetivo, são possíveis de ser articulados outros saberes, nesse caso já elencados na proposta. São eles: “[ES] Economia, Educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação ambiental” (BRASIL, 2016, p. 235). Nos objetivos, eles são indicados com as iniciais.

Em relação à especificidade de conteúdos das Artes Visuais nos Anos Iniciais, eles são compreendidos como:

As **Artes Visuais** compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diferentes tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção. Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. (BRASIL, 2016, p. 236).

Esse mesmo conceito está presente posteriormente no quadro que sistematiza os objetivos para os anos finais do Ensino Fundamental. Para dar conta dessa abrangência, elencaram-se os seguintes objetivos do 1º ao 5º ano:

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

- (EF01AR04) Produzir sentidos plurais, dialogando sobre a sua criação e a dos colegas.
- (EF01AR05) Estabelecer relações conceituais, temáticas e processuais sobre a produção de artistas locais, nacionais e estrangeiros, da atualidade e de outros tempos (DHC).
- (EF01AR06) Cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético por meio de ações poéticas (CIA).
- (EF01AR07) Explorar os espaços na escola e fora dela, realizando a leitura de produções artísticas e da cultura visual local, em relação a outros contextos.
- (EF01AR08) Conhecer algumas categorias do sistema das Artes Visuais, tais como: museus, artistas, artesões, curadores, entre outras.
- (EF01AR09) Conhecer a influência das matrizes estéticas e culturais presentes nas produções de artistas regionais e nacionais (CIA). (BRASIL, 2016, p. 236).

Podemos observar nos objetivos que não há uma lógica histórica na sua proposição, bem como não há um privilégio do fazer artístico em relação a outras dimensões da Arte. A meu ver, são aspectos interessantes, pois não privilegiam um saber em detrimento de outros. As indicações dos temas integradores podem ao mesmo tempo abrir para uma reflexão bastante interessante do ponto de vista da plurisignificação, como pode reduzir ao tema. A Arte como linguagem lida com questões da vida, da relação dos humanos com eles próprios, com os outros e com o contexto em que vivem. Nesse sentido, toda obra de arte abre para questões de seu tempo e articuladas ao nosso tempo e, por isso, podem ser elementos preciosos de debates.

Os temas integradores parecem-me que não se articulam com a essência do conceito de Arte proposto no documento, pois eles são trazidos desarticulados e, por vezes, alguns temas poderiam estar em um ou em outro objetivo, demonstrando que não há uma clareza ou uma real relação entre eles e os objetivos da área da Arte. Estranho, por exemplo, um tema integrador como Educação Ambiental estar articulado a um objetivo como: “(EF01AR03) Participar do processo de organização do ambiente, para o trabalho com as artes visuais (EA)” (BRASIL, 2016, p. 236), pois essa discussão é muito mais ampla do que apenas organizar o trabalho em sala de aula.

A arte por si só traz a discussão da educação ambiental, e, nesse sentido, artistas como Muniz⁶ fazem muito mais sentido na discussão acerca do conhecimento artístico do que apenas na organização da sala ou do espaço de ateliê que os estudantes ocupam para suas atividades. Penso que esses elementos nos objetivos precisam ser revistos à luz de conceitos da Arte e do que se deseja com o ensino da Arte Visual na escola. Teço essas reflexões, pois outros tantos artistas podem aqui compor um leque de diálogo com o nosso tempo e com a urgência de discutir-se Educação Ambiental. Se a arte é linguagem que fala das pessoas, de seus modos, de seus contextos, ela deve ser o tema que gere e perpassa os conteúdos a serem discutidos na escola para a formação cultural, artística e estética dos estudantes.



Figura 8: Lixo Extraordinário de Vik Muniz

Fonte: Beziaco (2011).

Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, acena-se que não há formação polivalente. Por esse motivo, objetiva-se o aprofundamento dos processos de ensino e aprendizagem das Linguagens da Arte para garantir o direito à autonomia no conhecimento artístico. Para tal, o documento aponta:

Para garantir esse direito, nos anos finais do Ensino Fundamental, é preciso assegurar espaços e tempos escolares organizados e sistematizados para a presença qualificada dos quatro componentes, bem como o acesso à interação e à fruição das manifestações artísticas e culturais regionais. Essas práticas não valorizam, apenas, os espaços escolares, pois, além de serem desenvolvidas em locais específicos — sala de música, sala de teatro, sala de dança e ateliês de artes visuais, podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno, favorecendo as relações com a comunidade. (BRASIL, 2016, p. 394).

Diferentemente da parte dos Anos Iniciais, aqui não se prevê uma postura polivalente. Assim, garante-se o que está previsto legalmente. Outra provocação presente nessa parte inicial do documento é que o conceito de “lúdico” deixa de existir, pois o conceito passa por brincadeira e não uma compreensão mais complexa de como o sujeito lida consigo e com os outros.

Assim como nos anos iniciais, compreende-se que o ensino da Arte na escola favorece o “[...] respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue” (BRASIL, 2016, p. 112). Concebe-se que as práticas artísticas permitem aos estudantes assumirem o papel de protagonistas, artistas e/ou criadores em diversos momentos vivenciados na escola ou até mesmo em espaços da comunidade (BRASIL, 2016). Assim, o documento sinaliza a valorização do processo muito mais do que o produto acabado, considerando as especificidades de cada linguagem.

Traz-se à tona o sujeito como protagonista, um elemento essencial ao processo, pois deixa-se de lado a possibilidade de pensar o sujeito como um reproduzidor de técnicas ou um participante do processo de aprendizagem. Na arte, a autoria é parte do processo para que o sujeito se sinta capaz de fazer e ser autônomo no processo. Na arte visual, a voz faz-se na poética, na relação com a linguagem, com a materialidade da visualidade.

Em relação aos objetivos de aprendizagem do 6º ao 9º ano, também são indicados os temas integradores, que aparecem relacionados ao final de cada objetivo. Em se tratando das linguagens das Artes Visuais, o documento sinaliza oito objetivos em relação aos anos finais:

- (EF06AR01) Aprofundar as vivências e compreensão de práticas artístico-visuais e o conhecimento dos elementos constitutivos específicos das artes visuais.
- (EF06AR02) Experimentar materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais no planejamento e na criação de produções visuais (ES, CD).
- (EF06AR03) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais (DHC).
- (EF06AR04) Organizar o ambiente para o trabalho, compreendendo a utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade (ES).
- (EF06AR05) Conhecer e pesquisar processos e produtos de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros, em diferentes matrizes estéticas e culturais (DHC).
- (EF06AR06) Produzir sentidos, em suas produções, sobre as de seus colegas e a partir de diferentes produtos e processos artísticos (DHC, CIA).
- (EF06AR07) Estudar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.) (DHC, CIA).
- (EF06AR08) Investigar e experimentar as relações profissionais do sistema das Artes Visuais, diferenciando as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras (ES). (BRASIL, 2016, p. 396).

Novamente, assim como nos anos iniciais, os temas integradores parecem nem sempre ter relação direta com os objetivos, considerando que, ao compreender a arte como linguagem, é importante entender que o objeto artístico por si só pode provocar questões que estão para além dos temas integradores. Nesse sentido, os temas parecem-me, por vezes, uma maneira de relacionar aos anteriores temas transversais, que, aqui no caso, com nova roupagem, estão relacionados diretamente aos objetivos de aprendizagem.

O documento acerca do Ensino Médio⁷ sinaliza quatro eixos de formação que se relacionam com os objetivos gerais de formação nas áreas de conhecimento, a saber:

- Eixo 1 - Pensamento crítico e projeto de vida.
- Eixo 2 - Intervenção no mundo natural e social.
- Eixo 3 - Letramentos e capacidade de aprender.
- Eixo 4 - Solidariedade e sociabilidade (BRASIL, 2016).

Esses eixos articulam-se, mas não estão sinalizados como os temas integradores do Ensino Fundamental. Pode-se perceber a intencionalidade desses eixos no interior dos textos e na organização de cada área, em especial, nesse caso, as questões da linguagem das Artes Visuais. Em relação ao aprofundamento da área e a discussão da especificidade das linguagens no Ensino Médio, o documento afirma que:

No Ensino Médio, espera-se que os/as estudantes, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, realizem reflexões mais aprofundadas, que podem envolver, inclusive, o exercício de análise e de categorização – de elementos discursivos, textuais e gramaticais, dos movimentos artísticos e literários, das lógicas internas das práticas corporais. A atividade teórico-reflexiva deve ser vista como um recurso para potencializar a criação, a compreensão dos modos de se expressar e participar no mundo. (BRASIL, 2016, p. 501).

Em relação à metodologia, o documento indica que as artes se caracterizam no Ensino Médio por:

[...] trabalhar com o processo criativo em seus componentes, englobando o fazer, o fruir e a reflexão sobre o fazer e o fruir. O qual o sujeito tem a possibilidade de ter experiências que se efetivam naquilo que é manifesto, no não manifesto, no intuitivo e no inusitado, se constituindo por intermédio de práticas artísticas, sociais e culturais heterogêneas e plurais. (BRASIL, 2016, p. 516-517).

Assim como na arte do Ensino Fundamental, a BNCC ainda traz as seis dimensões que se articulam em fios, linhas que se unem no percurso da construção do conhecimento em Arte. Essas seis dimensões são: “**criação**”, “**crítica**”, “**estesia**”, “**expressão**”, “**fruição**” e “**reflexão**” (BRASIL, 2016). A partir dessas dimensões, o documento aponta a relevância de pensar-se as Artes Visuais como um fenômeno visual. Nesse sentido, tudo está implicado em seus processos, produtos artísticos, culturais em diferentes tempos históricos e contextos sociais, sendo “[...] o olhar o elemento de interlocução entre criação e recepção” (BRASIL, 2016, p. 116). Para tal, olha-se para essa linguagem como manifestação que resulta de uma gama de explorações diversas e apropriações de recursos tecnológicos e cultura cotidiana. Por isso, em relação ao Ensino Médio, sua presença deve:

[...] mobilizar, problematizar e ampliar o mundo dos sujeitos, enriquecendo seus imaginários e gerando conhecimentos que contribuem para a compreensão de si, dos outros e do universo em que estão imersos. As Artes Visuais oportunizam aos estudantes que experimentem múltiplas culturas visuais, dialoguem com as diferenças e conheçam outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, ampliando os limites escolares e criando novas formas de interações artísticas e de produção cultural, sejam elas concretas e/ou simbólicas. (BRASIL, 2016, p. 251).

Os objetivos de aprendizagem na área da Arte foram elaborados para que os professores, as escolas e os sistemas de ensino tenham a liberdade de sistematizarem suas escolhas a partir de seus repertórios e suas realidades culturais.

- (EM30LI01) Aprofundar as vivências e compreensão de práticas artístico-visuais e o conhecimento dos elementos constitutivos específicos das artes visuais.
- (EM30LI02) Experimentar materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais com intencionalidade artística (ES, CD).
- (EM30LI03) Dialogar com conceitos, temáticas, repertórios em processos de criação de produções visuais (CIA, DHC).
- (EM30LI04) Organizar o ambiente para o trabalho, compreendendo a utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade (ES, EA).
- (EM30LI05) Pesquisar, conhecer, fruir e refletir sobre produtos e processos de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros, em diferentes matrizes estéticas e culturais (CIA, CD, DHC).
- (EM30LI06) Produzir sentidos em suas produções, sobre as de seus colegas e a partir de diferentes produtos e processos artísticos (DHC, CIA).
- (EM30LI07) Estudar os aspectos históricos dos produtos e processos artísticos, problematizando as narrativas eurocêtricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.) (CIA, DHC) (BRASIL, 2016, p. 543)

Diante das questões expostas acerca do documento, observamos que a Arte, aqui compreendida como linguagem e como prática de linguagem, acena objetivos que, por vezes, deixam na dúvida a relação com o objeto Arte. Além disso, há uma certa preocupação com alguns eixos temáticos, assim como sinalizados anteriormente.

4 PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES: A BNCC E A AÇÃO

Acredito nas práticas docentes, na maneira com a qual os professores e as professoras atuam no seu cotidiano. Acredito nos projetos pedagógicos quando estes se tornam vivos e dinâmicos, não somente documentos escritos... Com isso me pergunto: Como as práticas sinalizam processos de resistência na realidade escolar?

Volto ao início do texto, pois, ao visitar escolas e acompanhar acadêmicos em seus processos de escolhas e práticas docentes, vejo seus olhos brilharem, vejo nas escolas professores que, diante do que vivem, resistem à realidade e fazem a diferença em seus contextos.

Recentemente, fui a uma escola no município de Itajaí acompanhar uma atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁸. A professora de Arte realizava uma atividade no corredor (na rua) entre uma parede do prédio da escola e uma parede do ginásio de esportes. O espaço era extremamente pouco adequado às necessidades profissionais daquela professora, daqueles estudantes, daquela aula. No entanto, ela estava lá, com seus 33 alunos, em meio à poeira, discutindo o corpo na arte, o corpo na escola e

desenhando esses corpos em grandes pedaços de papel. Chamo isso de “resistência”, resistência ao contexto, resistência ao desejo, resistência ao real que a sucumbe e poderia ser o real objetivo impedor de suas atividades. Não estou aqui julgando a professora e sequer dizendo que todos devemos agir como tal, mas vejo nela uma atitude de resistência.

Ainda nessa direção, relato outra situação na qual, em um grupo do PIBID, discutimos o que era espaço e lugar em uma escola. Essa discussão teve como aporte teórico um conceito que compreende espaço como um conceito genérico e lugar como o específico dentro do espaço. Assim, o lugar traz o particular, o familiar, o afeto⁹. Na pesquisa nessa escola, todos os professores e alunos foram unânimes, a escola era um espaço e não um lugar. Como ir a um espaço cotidianamente e não sentir prazer, desejo, ter uma relação de afeto com o contexto, com o espaço para que este se torne um lugar? Como pensar ações que envolvam a arte e o pensamento sobre si, sobre os outros, sobre os contextos em espaços nos quais não nos sentimos partícipes, envolvidos a ponto de termos uma verdadeira relação de afetos? Isso muito me provoca e me faz pensar sobre os professores que, dentro desses contextos, os alunos ainda citam como docentes marcantes, que fazem a diferença em suas histórias. Por isso, volto a pensar no que mobilizou o início deste texto: a docência.

Em meio ao momento que vivemos, é muito importante pensar um documento com o porte da BNCC, mas vejo cada vez mais que o que faz a diferença na escola é o professor ou a professora que se coloca em uma condição de resistência à realidade. Aquele que, em seu contexto, compreende seu papel e busca alternativas em meio ao que vive. Por esse motivo, penso a necessidade de políticas públicas claras no que se refere aos processos curriculares, no intuito de possibilitar a ação dos professores, das redes de ensino e das escolas de realizarem suas escolhas em processos de seleção e organização de conhecimentos coerentes com perfis de cidadãos e sociedade que considerem este tempo que vivemos. Nesse sentido, considerando a realidade do século XXI, que vem nos mostrando a cada dia a fragilidade da vida, das relações, dos movimentos migratórios, das relações econômicas fragilizadas, as questões políticas cada vez mais desmoralizadas, precisamos pensar urgentemente o currículo.

No meu ponto de vista, precisamos pensar as questões que permeiam viver em meio a um contexto harmônico, desejado um dia, no entanto, não real. A BNCC precisa levar em conta essas questões (ainda frágeis no que considera a arte), pois a arte de nosso tempo grita, pede passagem, provoca-nos, lança-nos linhas que se traçam entre linguagem e vida. Dessa forma, as certezas não cabem mais a um documento deste porte, mas sim a abertura para que os sujeitos se encontrem nele e a partir dele possam fazer suas escolhas.

Diante disso, tomando a liberdade de que este texto é resumo ou síntese de uma fala, vejo-me na liberdade de finalizar pensando na imagem do professor, ou melhor, na nossa condição de docentes do futuro, pois vivemos o presente, mas estamos mergulhados nesse momento histórico de turbulências educacionais cada vez mais marcantes.

NOTAS

- ¹ Síntese de fala proferida no IV Encontro Regional Sul do Arte na Escola realizado em Blumenau, SC, em 2016.
- ² Atuei nesta Universidade entre os anos de 2005 e 2016 e, nesse tempo, tive a experiência em Cursos de Licenciatura, em uma disciplina intitulada *Prática Docente*, presente em todos os cursos de licenciaturas da Universidade.
- ³ A Primeira Proposta Curricular de Santa Catarina foi publicada no ano de 1991. Deste então, sistemáticas atualizações foram realizadas. A última aconteceu e foi publicada no ano de 2014. Mobilizou professores em atividades presenciais e a distância em discussões e produções nas diversas áreas do conhecimento. Para conhecer mais do histórico, acesse: <<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- ⁴ Tento compreender o que sustenta a proposta. Por isso, busco em alguns autores aportes como: “[...] o refazer do social e a reinvenção do eu precisam ser compreendidos como dialeticamente sincrônicos [...] são processos que se informam e se constituem mutuamente” (MCLAREN, 2000, p. 88). Ainda, o mesmo autor indica que: “[...] uma narratologia crítica precisa ser fundamentada em uma política da diferença que seja mais do que uma desordem salutar da nossa escravização ao mundano e ao habitual” (MCLAREN, 2000, p. 207). Ou, ainda, há autores que discutem a partir de perspectivas pós-críticas: “Na teoria crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como ‘humano’” (SILVA, 2001, p. 87, grifo do autor). “[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente [...]. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (SILVA, 2001, p. 90).
- ⁵ Refiro-me aqui a textos que refletem as relações entre linguagem e vida como este de Deleuze e Guattari (2004, p. 66): “[...] não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas”.
- ⁶ Poderia ainda citar Eduardo Srur, Rob Mulholland, Frans Krajeberg, entre outros, que trazem essa temática no bojo de suas poéticas visuais.
- ⁷ Analiso este documento sobre o Ensino Médio em um momento no qual estamos discutindo, no Brasil, uma Medida Provisória 746/2016 que traz mudanças na organização desse nível de ensino, dentre elas está a discussão da permanência da Arte como disciplina. Este texto foi escrito antes da finalização da discussão acerca da Medida Provisória. No entanto, marco este registro, pois compreendo a relevância do debate nacional que estamos vivendo neste momento e defendo o direito à aprendizagem da arte em todos os níveis da Educação do ser humano.
- ⁸ O Pibid é programa nacional de aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, vinculado a CAPES. Concede bolsas à alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, a professores da Educação Básica e Professores do Ensino Superior para em parceria desenvolverem ações voltadas ao aperfeiçoamento docente. Para saber mais, acesse: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.
- ⁹ Katia Canton indica que “espaço” é um conceito utilizado genericamente e que “lugar” se refere a uma especificidade do espaço. A autora registra que “[...] um lugar particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo” (CANTON, 2009, p. 15).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, O. A arte de Tunga. **Diário do Nordeste**. 13 jun. 2016. Disponível em: <<http://blogs.diariodordeste.com.br/design/tag/artista-tunga/>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- BEZIACO, F. Lixo extraordinário mesmo. **Matraca Cultural**. Out. 2011. Disponível em: <<https://matracacultural.wordpress.com/2011/10/24/lixo-extraordinario-mesmo/>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revista. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- CANTON, K. **Espaço e lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da arte contemporânea).
- CARVALHO, C. **Currículo de arte**: as escolhas dos conteúdos sob o olhar dos professores. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 3. 2. reim. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: 34, 2004.
- FERNANDES, C. **Vazante**. 2016. Disponível em: <<http://www.clarafernandes.com/vazante>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- FREY, T. Priscilla Davanzo: A arte de avacalhar com o corpo imaculado. **Performatus** [online], ano 2, n. 8, 2014. Disponível em: <<http://performatus.net/perfil-de-artista/priscilla-davanzo/>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- MAGRINI ARTES. **Juan Muñoz, o escultor que se descrevia como “contador de histórias”**. 2013. Disponível em: <<http://www.magriniartes.com.br/2013/06/08/juan-munoz-o-escultor-que-se-descrevia-como-contador-de-historias/>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Perspectiva, v. 3).
- PROJETO Museu Arte na Rua. **Rosana Paulino**. 2013. Disponível em: <<http://museuartenarua.blogspot.com.br/2013/05/rosana-paulino.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 2. reim. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- TRIENAL no Alentejo. Beth Moysés – Brasil. 2014. Disponível em: <<http://mg-consulting.com.pt/trienal/index.php/pt/artistas?id=29>>. Acesso em: 15 out. 2016.