



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GIOVANNA CARLA BEZERRA SILVA

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma análise da BNCC  
e suas propostas para a Arte-educação na primeira etapa do Ensino  
Fundamental**

**CARUARU**

**2020**

GIOVANNA CARLA BEZERRA SILVA

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma análise da BNCC  
e suas propostas para a Arte-educação na primeira etapa do Ensino  
Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

Caruaru  
2020

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Maria Regina Borba - CRB/4 - 2013

S586e Silva, Giovanna Carla Bezerra.  
Experiência estética na educação básica: uma análise da BNCC e suas propostas para a Arte-educação na primeira etapa do Ensino Fundamental. / Giovanna Carla Bezerra Silva. – 2020.  
39 f.; 30 cm.

Orientador: Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2020.  
Inclui Referências.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação básica – Ensino fundamental. 3. Arte – Estudo e ensino. 4. Estética. I. Azevedo, Fernando Antônio Gonçalves de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-157)

GIOVANNA CARLA BEZERRA SILVA

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma análise da BNCC  
e suas propostas para a Arte-educação na primeira etapa do Ensino  
Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 24/11/2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Tavares Duarte (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho ao meu pai, Gilson  
Gomes da Silva (in memoriam) e à minha  
mãe, Cláudia de Cássia Melo Bezerra, por  
nunca terem poupado esforços para que eu  
chegasse até aqui.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter tornado possível a conclusão desta etapa, onde pude vivenciar Experiências Estéticas no caminho.

À minha mãe Cláudia de Cássia Melo Bezerra, por me ensinar, desde sempre a ir até o fim nas minhas decisões. Por todo apoio, compreensão e cuidado.

Ao meu pai, Gilson Gomes da Silva (in memoriam), por sonhar junto comigo e na etapa final, silenciar.

À Paula Victória Melo Bezerra Gadelha, por me convidar, todos os dias, a ver o lado bom da vida.

A Elivelton Matheus Ferreira do Nascimento, pela paciência e por me mostrar o quanto a Beleza fala de profundidade, mesmo sem querer.

Ao Prof. Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, por ter me encantado pela Arte com sua humanidade ao tratar dela.

Tarde Te amei, ó Beleza tão antiga e tão nova...

(Santo Agostinho)

## RESUMO

Este trabalho buscou compreender de que modo a BNCC aborda e propõe o ensino da Arte na Educação Básica na primeira etapa Ensino Fundamental, considerando sua dimensão estética. Para isso, passamos brevemente sobre a história do conceito Estética e, feito isso, elucidamos que nossos conceitos de Experiência Estética se basearam a partir das contribuições de Larrosa (2004) e Dewey (1974). Logo após, trazemos o percurso histórico da Arte-educação no Brasil, esclarecendo suas lutas e conquistas através dos argumentos de Filho (2013) e aquela que é considerada grande nome da Arte-educação no País: Barbosa (1989). Levantamos a hipótese de que a BNCC ao abordar o ensino da Arte para a Educação Básica não leva em consideração sua dimensão estética, que possa propiciar aos educandos uma experiência – nos termos de Larrosa e Dewey citados anteriormente – em arte-educação, capaz de promover uma formação humana e escolar de qualidade. A fim de chegar ao resultado dos nossos objetivos e confirmar – ou não- nossa hipótese, nos apoiamos na abordagem qualitativa de pesquisa, buscando coletar dados através da análise documental e tratá-los pela Análise de Conteúdo. Assim, chegamos aos resultados de que a BNCC, foi construída a partir do desejo de controle das Instituições e Fundações neoliberais sobre a educação brasileira. Além disso, a Base não traz explicitamente os conceitos de Arte nem de Estética, embora proponha um ensino baseado a partir do desenvolvimento de competências através de habilidades. O desenvolvimento dessas deve-se, essencialmente, à atuação do Arte-educador em sala de aula, que precisa achar maneiras de “burlar” o sistema, a fim de – mesmo seguindo as orientações do Documento – desenvolver juntamente com os educandos, uma consciência crítica.

Palavras-chave: Arte-educação. Experiência Estética. BNCC.

## **ABSTRACT**

This work sought to understand how BNCC approaches and proposes the teaching of Art in Basic Education in the first stage of Elementary Education, considering its aesthetic dimension. For this, we briefly go over the history of the Aesthetics concept and, having done that, we clarify that our concepts of Aesthetic Experience were based on the contributions of Larrosa (2004) and Dewey (1974). Soon after, we bring the historical path of Art-education in Brazil, clarifying its struggles and achievements through the arguments of Filho (2013) and the one that is considered a great name of Art-education in the Country: Barbosa (1989). We raised the hypothesis that the BNCC when approaching the teaching of Art for Basic Education does not take into account its aesthetic dimension, which can provide students with an experience - in the terms of Larrosa and Dewey mentioned above - in art education, capable of promoting quality human and school education. In order to arrive at the result of our objectives and confirm - or not - our hypothesis, we rely on the qualitative research approach, seeking to collect data through document analysis and treat them by Content Analysis. Thus, we arrived at the results that the BNCC, was built from the desire of control of the neoliberal Institutions and Foundations on the Brazilian education. In addition, the Base does not explicitly bring the concepts of Art or Aesthetics, although it proposes teaching based on the development of skills through skills. The development of these is essentially due to the performance of the Art-educator in the classroom, who needs to find ways to “circumvent” the system, in order - even following the guidelines of the Document - to develop together with the students, a conscience critical.

Keyword: Art-education. Aesthetic Experience. BNCC.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1	METODOLOGIA.....	12
<b>2</b>	<b>RECORTE TEÓRICO.....</b>	<b>14</b>
2.1	SOBRE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	14
2.2	O SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA ARTE-EDUCAÇÃO EM SOLO BRASILEIRO.....	17
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>20</b>
3.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	20
3.2	AS CONCEPÇÕES DE ARTE PRESENTES NA BNCC.....	22
3.3	A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	24
3.4	O ENSINO DA ARTE CONSIDERANDO SUA DIMENSÃO ESTÉTICA NO CONTEXTO DA BNCC.....	28
<b>4</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>36</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Arte é apreciada desde a antiguidade seja nas esculturas, arquiteturas, pinturas, músicas ou peças teatrais. É a “apreciação” que damos o nome de Estética. Essa era chamada na antiguidade de Filosofia do Belo. Muitos filósofos como Platão, Aristóteles, Plotino, Kant, entre outros, discutiram sobre essa capacidade de deslumbrar-se diante da Beleza, não sendo muito consensuais, embora tenham enriquecido de maneira vigorosa as discussões em torno desta temática. Neste trabalho, consideramos como linguagens artísticas as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Entretanto, com o grande volume de informações que chegam quase que freneticamente através das mídias sociais, torna-se difícil um consenso acerca das possíveis vivências estéticas das pessoas, o que nos leva a refletir se mesmo diante dessas linguagens artísticas os espectadores experienciam uma fruição capaz de despertar-lhes o interesse.

Sabemos que o mundo está em constante transformação, e que o conceito de Estética sofreu diversas mudanças até chegar ao momento em que vivemos hoje, a pós-modernidade. Antes de nos aprofundarmos nesse tempo, podemos nos ater e discutir um pouco sobre como a passagem da antiguidade à modernidade e depois à pós-modernidade trouxe mudanças ao campo da arte e, conseqüentemente, à Estética. Logo em sua origem a Estética era tida como a Filosofia do Belo “e o Belo era uma propriedade do objeto, propriedade que, no objeto e como modo do ser, era captado e estudado.” (SUASSUNA, 2009, p. 13).

Dando um “salto” da antiguidade à modernidade, que tem seu início entre o final do século XV e começo do XVI, veremos que nesta, a arte tem um caráter mais exclusivo, ou seja, apenas algumas pessoas com habilidades artísticas poderiam ser chamadas de artista. Além disso, a Arte é concebida como “um objeto esteticamente único, que deve ser estudado isoladamente do seu contexto específico.” (EFLAND, 2005, p. 179). Em contraste com a concepção anterior, podemos concluir que já não há mais a mesma preocupação com a Beleza, essa preocupação agora está em sustentar determinado estilo de arte como verdadeiro e incontestável e preservá-la somente a determinado número de pessoas. E em excluir o contexto do objeto estético, trazendo ainda heranças da Era Clássica onde o Belo era propriedade do objeto.

Atualmente, vivemos na época em que os estudiosos nomeiam de “pós-modernidade”. Essa contemporaneidade marcada principalmente, no campo da arte, por uma releitura crítica. Ou seja, aqui, “A arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada dentro do seu contexto.” (EFLAND, 2005, p. 179). Dito isto, o autor afirma adiante que a Arte tem e mantém a mesma função que é construir a realidade. Ou seja, em nossa realidade convivemos com crenças e cerimônias religiosas, dinheiro e governos, e a arte representa simbolicamente estes aspectos, sendo ainda pedagógica porque os explicita para que sejam percebidos e sentidos. Além disso, há outra visão sobre a Estética. Essa hoje é associada mais à profundidade e a aspectos sociais que à boniteza. Ao elucidar a importância da formação do pensamento crítico, Freire (2015) afirma que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.” (p. 34).

Ainda nessa pós-modernidade tem-se visto um movimento das Políticas Educacionais em busca de estabelecer uma base curricular comum a todo o país, numa tentativa de “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4), assim deixa claro as Diretrizes Curriculares Nacionais. Este documento, que foi concebido, discutido e fixado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) continua a orientar toda a educação brasileira, mesmo após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que são documentos complementares, de tal forma que o primeiro estrutura e o último detalha os conteúdos. E é com vistas a analisar este último documento que este trabalho se baseia.

Nesse contexto, nos propomos a estudar o lugar que as Artes têm ocupado hoje na educação brasileira, considerando o sistema de ensino vivenciado no país. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 propõe o ensino da Arte voltado para as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro abordando Dimensões do Conhecimento, Unidades Temáticas, Objetos de Ensino e Habilidades, para cada etapa da Educação Básica. Com isso, busca fazer com que essa aprendizagem possa alcançar para os educandos a vivência e a experiência artísticas como prática social, “permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p. 193).

Desse modo, surge-nos a inquietação de saber: de que modo a BNCC aborda e propõe

o ensino da Arte na Educação Básica, considerando sua dimensão estética? A ênfase à Base se dá pelo caráter urgente com que as escolas têm aderido às suas propostas e como estas são abordadas pelos professores, baseando-se nas ideias de competências e habilidades descritas no documento. Para responder a esta questão, elencamos o objetivo geral do nosso estudo que busca compreender de que modo a BNCC aborda e propõe o ensino da arte na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Fundamental, considerando sua dimensão estética.

E como objetivos específicos: 1- Analisar a concepção (ou as concepções) de Arte presente(s) na BNCC; 2- Refletir sobre os conceitos de Experiência Estética presentes na Base; 3- Identificar se e de que forma a BNCC propõe experiências estéticas a partir do ensino de Arte no Ensino Fundamental.

Aqui apontamos dois dos principais pontos geradores da inquietação que nos fez debruçarmos sobre a problemática descrita acima: um relacionado ao desejo de que a Arte seja mais “acessível” à população em geral, visto que há muito tempo ela é vista como o direito de uma minoria; e um segundo no comprometimento de enquanto educadores responsabilizar-nos pela Arte-educação e modo que uma esta seja trabalhada de forma qualitativa com os alunos da Educação Básica.

Além disso, justifica-se a relevância social desta pesquisa pelo fato da educação ser indissociável de uma sociedade. E sendo assim, tudo o que ocorre nela reflete incisivamente sobre o seio social. Será que a Arte/educação é dispensável num contexto onde não se é provocado a refletir sobre aquilo que nos é oferecido freneticamente através das mídias sociais? Qual será a importância de estudar a Arte quando, esta não é encarada como uma disciplina séria que compõe o currículo educacional, assim como a Língua Portuguesa ou Matemática? E são questionamentos assim que o sistema educacional brasileiro deveria tomar como ponto de partida para reavaliar a forma que tem apresentado o mundo através da Arte para seus alunos, e se realmente vale a pena seguir estritamente uma Base, que é por demais específica – podemos dizer – para envolver toda a grandeza das diversas linguagens artísticas que atravessam gerações, encantando aqueles que se deixam tocar.

## 1.1 METODOLOGIA

Com vistas a traçar um caminho de exploração e entendimento da temática levantada,

nos apoiamos na abordagem qualitativa da pesquisa. Minayo (2002, p.21) aponta que “a pesquisa qualitativa responde à questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados[...]”. Enxergando que a compreensão de significados constitui-se no cerne da pesquisa qualitativa em diversas correntes teórico-metodológicas.

Já o método de coleta de dados utilizado foi a análise documental, que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (CAULLEY, 1981 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Documentos, segundo Philips (1974), “são materiais escritos de possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (p. 187 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Visto o objeto deste estudo, que consiste em uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) este método se faz bastante eficaz. Além disso, se constitui de uma riqueza singular na abordagem de dados qualitativos.

No que diz respeito ao procedimento de análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, que

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

Além disso, o autor ainda afirma este método é baseado em três etapas: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Essas etapas devem ser realizadas nesta ordem, a fim de que se inicie com uma aproximação do material a ser analisado, logo após o explore mais profundamente e, finalmente, faça-se as inferências necessárias.

Levando em consideração a crítica de professores, tanto universitários como da Educação Básica, cujas situações pude estar presente; a gama de estudos que denunciam o “engessamento” do ensino a partir da estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os temores que há muito já assombravam os arte-educadores de uma possível Base a ser implantada em todo país, levantamos a hipótese de que a BNCC ao abordar o ensino da Arte para a Educação Básica não leva em consideração sua dimensão estética, que possa propiciar aos educandos uma experiência – nos termos de Larrosa e Dewey citados anteriormente – em arte-educação, capaz de promover uma formação humana e escolar de qualidade.

## 2 RECORTE TEÓRICO

### 2.1. SOBRE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

O termo “Estética” é um velho conhecido da Arte e da Filosofia, tendo ganhado outros significados conforme o tempo foi passando, até chegar ao que vivemos hoje. Inicialmente – nas épocas clássicas – definida como Filosofia do Belo, conforme Suassuna (2009) afirma, a Estética entra num campo de discussões entre filósofos, onde Aristóteles e seus pensadores fizeram emergir o questionamento de que havia algumas artes que não contém a “essência” do Belo, ou seja: a harmonia, o senso de medida ou a fruição serena e tranquila. Então, como encaixá-las nesse conceito se não condizem com as “normas”? Então, surge “A Estética”, mas o conceito de Belo fica resguardado para aquelas que tivessem em sua composição os elementos que a constituíam como tal. Logo após, Kant e os pós-kantianos, com uma visão mais empírica, não associavam tanto a Estética à Filosofia, mas à Ciência. E o que tudo isso pode nos interessar para uma discussão sobre Arte no contexto em que vivemos hoje?

É fato que nos últimos anos há uma luta da Arte-Educação para tornar a Arte democraticamente acessível a todos. Visto que, esse “jogo” entre filósofos e cientistas dos séculos passados nos trouxe heranças que em nada facilitam o acesso, o ensino e a aprendizagem deste assunto que, se hoje não interessa a todos é porque não foi bem trabalhado quando e onde deveria.

No que diz respeito à educação, olhar sob o qual trataremos de Experiência Estética, se faz necessário que os Arte-educadores tenham acesso a uma formação em que possam aprender sobre como seus alunos aprendem Arte, e até mesmo rever suas próprias concepções sobre, visto que elas incidem diretamente sobre a forma de ensinar. Portanto, para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório – e isso não somente no que diz respeito à Arte – é pertinente que haja uma experiência. E o que seria essa experiência? Para Dewey (1974) uma experiência deve apresentar fluxo/continuidade, unidade, movimento, consumação, padecimento e qualidade estética.

O fluxo/continuidade diz respeito a algo que não tem interrupções, o livre fluir de pensamentos e emoções. Já a unidade garante que não haja fragmentações emocionais ou racionais, e que todos os aspectos da experiência estejam inter-relacionados. O movimento já é bem próprio do aprender, visto que não é uniforme e retilíneo, mas consiste num

constante olhar para frente e para trás, para dentro e para fora, a fim de garantir que não se perca nenhum aspecto do processo e que algum lado deixe de ser contemplado. Esse movimento deve levar à consumação – que difere de uma conclusão – onde apresenta resultados como uma parte, e não como uma finalidade, visto que o processo não cessa. O padecimento, trazido pelo autor, elucida tanto prazer como sofrimento, pois o processo é constante transformação e nela, os sujeitos precisam reconstruir-se muitas vezes para que a experiência aconteça, de fato. Traduzindo literalmente na fala do autor: “há poucas experiências estéticas intensas que sejam completamente prazerosas.” (Dewey, 1974, p. 93). E por fim, há a qualidade estética. Esta que, segundo o autor, tem a qualidade unitiva, pois compõe o todo e não permite que nenhuma parte se separe.

Todos esses aspectos unidos para Dewey constituem uma experiência. Então, surge uma inquietação: todas as situações que vivenciamos em toda a nossa história de vida são, de fato, essa experiência que o autor nos apresenta ou ela é uma exceção em nossos dias corridos e sem tempo? E como vivenciá-la nessas realidades? Como querer que os nossos alunos tenham um vivência estética significativa na Arte-Educação se não oferecemos condições para realizá-la? Para responder a estes questionamentos, é importante levar em consideração o que Dewey (1974) aponta como alguns dos principais inimigos do estético: a monotonia e, a “submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais.” (p. 93). Por muitas vezes, tive a oportunidade de vivenciar em um dos estágios supervisionados que a Universidade nos propõe, o desenvolvimento da aula de Artes como um passatempo na escola. É a aula onde as crianças podem ler os livrinhos que levaram de casa, ou podem desenhar o que e o quanto quiserem na última folha de seus cadernos, ou podem ficar conversando baixinho para não atrapalhar os outros colegas. Enquanto a professora corrige algumas provas ou coloca a caderneta “em dias” e isso é muito comum.

Entretanto, se você enxerga na professora a culpada por essas situações, te convido a exercitar esse olhar e pensar além. Há muito trabalho para pouco tempo, e pouca formação para muita demanda. Então, quase como se não soubesse muito bem o que fazer com aquele espaço do horário escolar onde se lê “aula de Artes”, se faz aquilo que está clamando urgência e se encontra alguma forma de deixar as crianças ocupadas. E é neste cenário que propomos um ensino significativo, uma experiência estética vivida inicialmente com Arte-educadores para que toda a sua práxis seja permeada de significado. Assim, e complementando as afirmações de Dewey, trazemos Larrosa (2004) para elucidar que

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca.

Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos passa. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (Larossa, 2004, p. 154).

Talvez a vivência desta experiência em sala de aula pode parecer algo platônico, devido à realidade vivenciada hoje na educação do país. Cada vez mais se vê um ensino engessado por currículos que, como diz Freire (1996) insere na sala de aula a ideia de que o professor é o detentor de poder e de todo o conhecimento. Este mesmo autor, ao criticar a educação bancária, muito se assemelha à concepção de experiência trazida por Dewey (1974). Freire (1996) afirma que nesta concepção de transmissão de informações, há papéis bem definidos pra educador e educandos. Segundo ele o que há hoje nas escolas é uma espécie de

Narração de conteúdo que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer- se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração e dissertação que implica um sujeito, o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – e os educandos. (FREIRE, 1996, p. 57).

Além disso, se fala da realidade como algo estático e sem conexão alguma com as histórias de vida dos educandos. Ou seja, é completamente contrário àquilo que Dewey (1974) traz ao afirmar que para que haja de fato uma experiência é necessário que contenha fluxo/continuidade, unidade, movimento, consumação, padecimento e, para unificar todos os elementos, a qualidade estética. Por isso que esse modelo de educação denunciado por Freire, não favorece uma educação para uma experiência estética, e sim perpetua um ensino pautado na mera transmissão de informações.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1996, p. 57).

Com ideais que se assemelham a contraproposta transformadora de Freire a esta realidade, visando uma educação que leve à libertação, surge a Arte-educação, a fim de tornar a arte acessível e dotada de sentido para os sujeitos da aprendizagem. No Brasil, podemos atribuir a força que esse movimento ganhou a inúmeros feitos, mas um nome se sobressai devido aos seus incansáveis exercícios para tornar essa realidade possível: Ana Mae Barbosa.

## 2.2 O SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA ARTE-EDUCAÇÃO EM SOLO BRASILEIRO.

Parece-nos muito claro que a educação é um processo de constante construção e que esse aspecto ainda não foi plenamente reconhecido por muitas escolas que vivenciam um processo educativo com uma visão diferenciada. Entretanto, queremos aqui focalizar como tem se dado esse processo de construção de conhecimentos também no componente curricular Arte, no “chão” da escola. Para isso, precisaremos retroceder um pouco na história para buscar informações sobre quais foram os fatos passados que resultaram no que estamos vendo hoje no campo da Arte-educação brasileira.

Sobre o início da Arte-educação no Brasil,

Podemos afirmar que as primeiras tentativas de um ensino oficial em Artes no Brasil, tiveram início com a chegada da Missão Artística Francesa em 26 de março de 1816, formada por artistas europeus de evidente formação neoclássica e encarregados de introduzir o ensino superior e acadêmico de Belas-Artes no Rio de Janeiro. (FILHO, 2013, p. 61).

Essa missão contou com pintores – inclusive Debret, escultores e arquitetos. É válido ressaltar que antes disso, os Jesuítas em suas missões no Brasil trouxeram alguns aspectos artísticos como outra forma de artesanato para os indígenas.

Partindo daqui, podemos começar a discutir sobre o início da Arte-educação no país. Para isso é importante entendermos que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino da arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e as aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (BRASIL, 1997, p. 23).

De fato, foram décadas bem intensas no país, que resultaram em grande impacto na educação como um todo, não somente no que diz respeito às Artes. O Movimento Escola-Nova pregou um ensino da arte voltado para experiências e expectativas dos educandos. E nesse contexto, Augusto Rodrigues inicia a divulgação do movimento Educação pela Arte, em 1948, e acaba criando também as Escolinhas de Arte do Brasil. Sobre isso, Ferraz e Fusari afirmam que

A Educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FERRAZ E FUSARI, 2001, p.19).

Ou seja, o movimento Arte-educação no Brasil buscou integrar, um ensino humanístico e artístico, visando auxiliar na formação completa dos indivíduos, respeitando suas particularidades.

Nesse contexto de progresso, ainda na década de 70, é sancionada a Lei 5.692/71 onde outorga a Educação Artística na grade curricular das instituições de ensino a fim de aperfeiçoar o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à expressão e à produção artística. A partir daí, a disciplina – que embora assim seja chamada, não era concebida como disciplina, e sim como atividade - Educação Artística entra no núcleo comum nacional obrigatório e, em 1976, inicia-se um curso específico para formação de professores sobre Educação Artística, embora com muitas técnicas e poucas reflexões. Mesmo sendo essa uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata, Filho (2013) vem dizer que isso não deixa de configurar um avanço neste campo.

Entretanto, Barbosa (1989, p. 170) nos adverte que essa conquista não se deu somente por esforços brasileiros, mas é fruto de um acordo oficial do MEC (Acordo MEC-USAID) com educadores norte-americanos. Nessa conjuntura, o Movimento Escolinhas de Arte estava bastante difundido no Brasil, oferecendo formação para crianças e professores. Todavia, os professores lá formados não puderam exercer cargo nas escolas após a promulgação da Lei 5.692/71. E, tendo em vista que havia necessidade destes, em 1973, o Governo Federal decide criar o curso de Arte-educação, a fim de prepará-los para ministrar a disciplina de Educação Artística nas escolas.

Barbosa (1989) nos diz ainda que nessa época, os professores – recém-saídos da ditadura militar – buscam um ensino de Arte mais voltado para uma criatividade espontânea. E, na pesquisa que deu origem a este trabalho, a autora nos traz ainda que a partir do anos 80, houve um movimento de redemocratização do país, fazendo surgir a Constituição de 1988, que trata do Ensino da Arte nos seguintes termos: “O Ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...) II- liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento.” (BRASIL, 1988 apud BARBOSA, 1989 p. 173).

A partir deste marco constitucional, houve grande progresso no ensino da Arte-

educação, tanto para crianças como para professores. Para esses, foram criadas associações e cursos, onde puderam encontrar outros arte-educadores e aprenderem mutuamente. E, um ano antes da promulgação da Lei 5.692/71, Ana Mae inicia um programa de Arte-educação no Museu de Arte Contemporânea, onde combinava o trabalho prático com história da arte e leituras de obras de arte. Ela traz que o objetivo desse curso era empreender uma leitura das obras de arte onde se constrói uma metalinguagem da imagem. Além disso, no que diz respeito à história da arte, a autora afirma que

Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada *evolução* das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. (BARBOSA, 1989, p. 178).

De fato, desde os primórdios da humanidade que a arte está presente em seus registros, nas chamadas pinturas rupestres. E até os dias de hoje, seja nas músicas que escutamos todos os dias, mesmo sem querer, seja nos poemas que lemos, nas imagens difundidas nas mídias sociais... A arte faz parte do nosso cotidiano, realmente. E por isso que é um paradoxo querer restringi-la a determinada parcela da população, visto que quem produz arte são os seres humanos, independente de sua posição socioeconômica.

Somente com a promulgação da nova Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Arte passou a ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgados em 1988 definem a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais como as quatro linguagens artísticas a serem incluídas no currículo.

Na atualidade, vivendo a pós-modernidade, imersos num mundo aonde as informações chegam à velocidade de um “clique”, Barbosa (2008) nos adverte que o ensino da arte ainda está baseado na espontaneidade e no receio de que, no contato com grandes obras de arte, as crianças possam reproduzi-la. Entretanto, esse comportamento acaba incentivando uma busca maior por parte dos alunos, por imagens produzidas pela indústria cultural, não contribuindo em nada para a formação estética do aluno. A autora afirma ainda que “se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um „grito da alma”, não estamos oferecendo uma educação, nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. A escola deve se responsabilizar por ambas.” (BARBOSA, 2008, p. 10).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES INICIAIS E CARACTERIZAÇÃO.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem ganhado força nas discussões acadêmicas nos últimos tempos e isso pode ser comprovado se visitarmos sites como o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, por exemplo. Isso se dá também pelo caráter de novidade que a Base traz, sendo um documento relativamente novo, mas que visa reconfigurar toda a Educação Básica do país. Dessa forma, iniciamos essa discussão caracterizando este documento. Em primeiro lugar, lembramos que a Base que temos homologada hoje é o resultado final de três outras versões, construídas a partir do ano de 2015. Entretanto, desde a promulgação da Constituição de 1988 que ela é prevista, de acordo com o seu artigo 210 “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Já em 1996, a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/96 – reafirma a necessidade de uma Base, como podemos ver no artigo 206 onde esclarece 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 (BRASIL, 1996).

Então, após as elucidações da Carta Magna, da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), foi visto a necessidade da criação da Base, principalmente como parte do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou a vigorar após a aprovação da Lei 13.005/2014. No segundo semestre do ano de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base, com abertura para consulta pública a fim de que a primeira versão contasse com a participação da sociedade civil, organizações e entidades, conforme nos afirma Branco (2017). Com a finalização desta etapa e disponibilizando-a para consulta pública, houve um grande número de contribuições, de forma que os debates influenciaram na elaboração da segunda versão, que com os ajustes necessários foi finalizada e homologada após a terceira versão. E é esta a que analisamos nesse trabalho.

Sabendo que o objetivo deste estudo é uma análise da BNCC, uma vez que esta tem

conduzido o ensino no Brasil, e considerando que os livros didáticos deste ano já estão de acordo com que ela propõe, faz-se oportuno trazer um pouco do conteúdo deste documento para conhecê-lo melhor e enriquecer a discussão. A Base, homologada em 2017, se define como

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurado seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Então, é com este caráter normativo que a BNCC chegou às escolas buscando uma melhoria nos sistemas educacionais, além de uma melhor articulação entre as três esferas do governo e um delineamento da qualidade educacional brasileira.

A Base objetiva ainda, que durante os anos que o aluno passa na escola em toda a Educação Básica, sejam desenvolvidas dez competências gerais que concretizem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). Essas competências, de forma geral, abordam questões como culturas, artes, tecnologia, pesquisa e diversidade. Entretanto, quando se afunila o Documento e buscamos as habilidades próprias de cada ano da etapa da Educação Básica, não fica tão clara essa abordagem, deixando até seus leitores – principalmente os professores – confusos quanto ao seu caráter restritivo.

Devemos ainda levar em consideração que a BNCC foi construída com o apoio de

Grupos interessados no controle do sistema de ensino público, os apoiadores do Movimento pela BNCC, Fundações como a Lemann (família Lemann), Roberto Marinho (família Marinho), Instituto Inspirare (família Gradin), Instituto Natura (família Seabra), Instituto Unibanco (família Moreira Salles), Itaú BBA (família Setúbal e família Vilela, entre outras “famílias”. (PANHO, 2019, p. 44).

Ou seja, o que antigamente recebia o nome de oligarquia, hoje são fundações e institutos, dirigidos por famílias que regem a educação brasileira, de certo modo. Além do mais, numa leitura breve e despreziosa, temos a impressão de que a BNCC não oferece risco algum à educação do Brasil, um país diverso e plural. Entretanto, os conteúdos que são propostos referem-se a avaliações internacionais, pois

A norma está intrinsicamente ligada às avaliações internacionais, do qual coloca o Brasil numa posição desprestigiada com baixo Índice de Desenvolvimento Humano. Se concordarmos com esse ponto de vista, aceitaremos a lógica de que toda avaliação deverá ser unificada e todo o processo de pluralização será desconsiderado.” (SILVA e SANTOS, 2018, p. 5).

### 3.2 AS CONCEPÇÕES DE ARTE PRESENTES NA BNCC

Enfatizando o que a Base aborda sobre a Arte, uma das primeiras coisas que lemos é que “o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BRASIL, 2017, p. 193). Que também compõem as Unidades Temáticas desse componente, juntamente com as Artes Integradas. Aqui, os professores são convidados a dar voz e lugar aos alunos, visto que há uma valorização da arte feita por eles mesmos e compartilhada com seus pares, pois “É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.” (BRASIL, 2017, p. 193). Faz-se necessário também elucidar que nas duas versões preliminares do Documento, a Arte foi tratada como um subcomponente da área de Linguagens, de acordo com Panho (2019) e Silva e Santos (2018). Somente quando foi exposta à consulta popular e recebeu as contribuições e críticas de professores e arte-educadores, houve a mudança, porém, somente na etapa do Ensino Fundamental.

Continuando a introdução sobre a aprendizagem no componente curricular Arte, a BNCC traz questões que dizem respeito ao indivíduo, quando aborda sobre as diversas formas de expressão no processo do aprender, que como “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades” (BRASIL, 2017, p. 193), e à sociedade, quando afirma que “o componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.” (Ibidem). Dessa forma, dá a impressão de que a Base, ao mesmo tempo em que se preocupa com o processo ensino- aprendizagem de um só sujeito, também converge para que a sociedade possa usufruir desse ensino crítico-democrático.

A BNCC não traz de forma explícita seu conceito de Arte, mas a concebe como algo a ser experienciado e vivido em vistas de uma prática social, o que faz recordar Freire (2015) quando ao falar sobre o ato de ensinar, afirma que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.” (p. 34).

A Base traz ainda algumas falas no que diz respeito a cada uma das linguagens da Arte que aborda: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Sobre as Artes visuais, afirma que “são processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e

contextos sociais, que tem a expressão visual como elemento de comunicação.” (Brasil, 2017,

p. 195). No que diz respeito à Dança, a Base traz que esta “se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado.” (Ibidem). Ou seja, muito além de um simples movimento corporal, é necessário que haja tal articulação, a fim de conferir sentido à experiência para que esta se torne de fato, uma Experiência Estética. Sobre a Música, o Documento elucidava que

É a expressão artística que se materializa por meio de sons, que ganha forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. (BRASIL, 2017, p. 195).

Além disso, insiste para que os alunos tenham acesso a diversos estilos musicais, tanto aqueles que fazem parte de suas vivências, como aqueles de uma realidade mais distante. Barbosa (1989) expressa sua preocupação sobre essa questão de interação entre diferentes culturas, defendendo um ensino de Arte que reforce as heranças estéticas e artísticas dos educandos, porém, com o devido cuidado para não criar

Guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem permitir a decodificação de outras culturas. Há perigos de se enfatizar a falta de comunicação entre a cultura da classe alta e a popular tornando impossível a compreensão mútua. Para o grupo popular, isto é ainda mais perigoso porque eles não terão acesso ao código erudito que é o código dominante na nossa sociedade. (BARBOSA, 1989, p. 182).

Por fim, ao tratar do Teatro, a BNCC afirma que ele “instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*.” (Brasil, 2017, p. 196 – grifo do autor). E é evidente que em uma peça teatral, os atores precisam estar totalmente presentes, com todos os seus sentidos envolvidos na encenação, no “ser outra pessoa”. Mas, essa linguagem artística não tem um fim em si mesma, pois surgiu da necessidade de se expressar de maneira livre e de forma que pudesse transmitir mensagens e histórias e até mesmo comunicar visões de mundo. E desta forma Fernandes (2007, p. 16) afirma que “Reconhecer o direito do homem ao fazer artístico ou à função artística, ao prazer da contemplação ou da ação estética, equivale ao reconhecimento do exercício de uma capacidade inerente à sua própria constituição orgânica e à sua herança cultural.”.

A Base deixa claro que cada uma dessas linguagens comentadas acima constitui uma Unidade Temática, onde são reunidos Objetos do Conhecimento e Habilidades a serem

atingidos de acordo com as seis dimensões do conhecimento – que serão abordadas posteriormente. Além disso, há uma quinta unidade temática, denominada de Artes Integradas, onde trata das relações entre as linguagens e suas relações com as comunicações digitais. Embora o Documento não traga de forma explícita sua concepção de Arte, podemos notar que, na maioria das vezes, faz relação com a importância dela para o desenvolvimento de uma consciência crítica e respeito às diversas formas de expressões artísticas presentes nas mais variadas culturas. Concordando com a Arte-educadora que foi responsável por muitos dos avanços da Arte-educação no Brasil, podemos concluir que

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. “Relembrando Fanon”, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence. (BARBOSA, 1989, p. 16)

### 3.3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em nossa análise ao documento pudemos notar que o termo “Estética” é citado ao longo de todo o texto 68 (sessenta e oito) vezes. Porém, dessas, apenas 17 (dezesete) é no capítulo em que trata do componente curricular Arte. A partir desses dados, nos deteremos a discutir aqui sobre os conceitos trazidos pela BNCC ao abordar a Experiência Estética.

Embora todas as menções sinalizadas acima, o Documento não chega a explicitar em que concepção de Experiência Estética se baseia, entretanto, Panho (2019) afirma que foi possível identificá-la como “uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida em que representa uma abertura para a coleção de exemplos que são a arte e a vida” (PEREIRA, 2012, p. 183 apud PANHO, 2019, p. 72) ao observar as seis dimensões do conhecimento “que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística.” (BRASIL, 2017, p. 194).

As seis dimensões do conhecimento são:

**Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas

individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

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

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

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

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

**Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2017a, p.152-153; BRASIL, 2017b, p.192-193).

Trouxemos cada uma delas, exatamente como está no Documento para que nada se perdesse. É nessas dimensões que fica relativamente clara a concepção de Experiência Estética adotada na Base e, embora estejam organizadas deste modo, não há hierarquia entre elas, de modo que não há uma ordem específica para ser trabalhada com os educandos. Todavia, seguiremos nesta análise a mesma ordem que está disposta acima visando uma melhor organização.

Já sabemos que a Experiência, segundo Larrosa (2004), diz respeito a algo que nos toca e que deve seguir um fluxo para que seja completa e atinja seu objetivo em cada sujeito (Dewey, 1974). Dessa forma, ao tratar da primeira dimensão, a Criação, a BNCC se refere à Experiência Estética no processo de “fazer arte”. Essa concepção é bem desenvolvida por Silva e Santos (2018) ao elucidar como Dewey e Merleau-Ponty enxergam a Experiência Estética. Para esses dois autores, o processo e o resultado são igualmente importantes. Tanto é que o primeiro faz uma crítica à dualidade existente entre os termos estético e artístico “o artístico é entendido como um processo de fazer ou criar, enquanto o estético

relaciona-se à experiência como apreciação, percepção ou deleite.” (SILVA E SANTOS, 2018, p. 207). Entretanto, vimos que a Base traz uma visão diferenciada, levando em consideração que a Experiência Estética pode também ocorrer durante o processo criativo. Essa posição pode ter sido adotada devido aos estudos nessa área terem aumentado nos últimos anos, e como o Documento foi exposto para consulta popular antes de ser homologado, professores- pesquisadores podem ter enviado suas contribuições, permitindo este novo olhar sobre o assunto.

Ao falar da dimensão Crítica, a BNCC entrelaça a realidade do sujeito com as expressões artísticas conhecidas através de práticas investigativas, fazendo com que às curiosidades cotidianas dos educandos seja conferido – através do processo ensino-aprendizagem – o caráter daquilo que Freire (2015) chama de curiosidade epistêmica. Para ele, “a curiosidade ingênua que, „desarmada”, está associada ao senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistêmica” (p. 33). Assim, também podemos compreender que a Experiência Estética não está dissociada do viver cotidiano, mas acontece nele, levando o sujeito a construir conhecimentos e, ao mesmo tempo, construir novos sentidos à sua existência.

Já no que diz respeito à dimensão Estesia, o processo é mais individual, sendo uma dimensão que “acontece” principalmente no sujeito e depois pode ser externada de alguma forma. Nela, vemos o corpo como protagonista de todo o processo e, a imbricação de sensibilidade, intelecto e percepção através dele. “A mão e o olho, quando, experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante todo o tempo.” (DEWEY, 2010, p. 131 apud SILVA E SANTOS, 2018, p. 207). Dessa forma, vemos que não somente no processo de criação, mas também na recepção da arte que acontece a Experiência Estética. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que essa receptividade não é algo passivo, mas move de forma orgânica o sujeito, a fim de que modifique e o faça perceber com mais profundidade como nos afirma Silva e Santos (2018).

O corpo (sujeito) recebe, percebe e então expressa. Sabemos que a Experiência Estética pode ocorrer em qualquer momento, esteja dentro do contexto artístico ou não, pois “a abordagem estética de Dewey acaba por nos remeter a um campo mais abrangente que a estética na arte; remete-nos à dimensão estética do viver cotidiano.” (SILVA E SANTOS, 2018, p. 208). Dessa forma, existem também várias linguagens artísticas para além daquelas consideradas pela BNCC, como a Literatura, a Arquitetura, o Design, entre outras. E todas

elas são possibilidades de expressão da subjetividade do sujeito. Entretanto, não devemos nos limitar ao conceito de expressão enquanto algo da autoria singular de cada sujeito. As pessoas têm suas subjetividades formadas através da influência do seu meio. Barbosa (1989) nos fala de uma pesquisa realizada por ela com o objetivo de “investigar a reação de professores de arte para com a introdução de imagens no ensino da arte e a produção infantil sob a influência dessas imagens.” (p. 178). A autora percebeu que muitos Arte-educadores não aceitaram essa ideia, visto que vinham de um período onde a Arte foi bastante reprimida e censurada – na Ditadura Militar – e acabaram por enaltecer a espontaneidade dos educandos, como criatividade. A autora nos esclarece ainda que é necessário repensar em novos meios de ensinar arte na escola, levando em consideração sua metalinguagem e não somente as formas artísticas.

No que diz respeito a Fruição, a Base deixa claro que nessa dimensão, o que importa é o deleite, diríamos que é a experiência que Larrosa (2004) nos fala. Como ela é algo que nos passa e nos acontece, é algo muito interior, embora comece de fora e será diferente para cada pessoa, mesmo que esteja participando da mesma situação, pois devemos levar em consideração a forma como aquela experiência aconteceu e os conhecimentos e estranhamentos que a sucederam. Acreditamos que não é possível colocar em palavras a sensação de prazer ao vivenciar uma Experiência Estética, mas de forma prática e para facilitar a compreensão podemos imaginar situações como contemplar o mar, escutar sua música predileta, assistir a um filme que nos toca em questões profundas, em sentir o cheiro de determinado prato e lembrar-se da infância, entre outras coisas. É tudo aquilo que nos passa e permitimos que nos toque.

E por fim, há a dimensão da Reflexão. Nela os educandos são convidados a colocar em palavras toda a Experiência Estética sendo ela também parte constituinte dessa – construindo argumentos a partir do vivenciado, seja como criador ou leitor, para que não seja algo somente sentido, mas eternizado também em palavras. Essa é uma das dimensões que, talvez, mais exija a cooperação do professor, muito embora a formação dos argumentos seja muito particular ao aluno, pois foi ele quem viveu as Experiências. Contudo, para que esses argumentos sejam construídos tendo como base um pensamento crítico, se faz necessária uma preocupação e atuação docente. Uma vez que,

Pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito em fazê-lo. (FREIRE, 2015, p. 35).

Dessa forma, o professor é essencial na construção deste pensar certo, tanto para construir conhecimentos juntamente com seus alunos, quanto para corporificar a palavras pelo exemplo (Ibidem). E é exatamente sobre a atuação do Arte-educador no contexto da BNCC, onde esse precisa lidar com habilidades a serem desenvolvidas em cada aula ministrada, que consta numa Base feita sem levar em conta as especificidades dos seus alunos, que trataremos adiante.

### 3.4 O ENSINO DA ARTE, CONSIDERANDO SUA DIMENSÃO ESTÉTICA NO CONTEXTO DA BNCC

Além das dez competências gerais que o Documento apresenta logo no início, também traz no capítulo onde trata do componente curricular Arte, mais nove competências específicas para o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Ou seja, ao término desta etapa de escolaridade, os educandos deverão ter atingido todas elas. Logo, o ensino deve ter como fim atingir essas Competências.

Essas estão dispostas em pontos enumerados de 1 a 9

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional,

material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017a, p.198).

Antes de nos atermos às metodologias que garantirão que os alunos terminem o Ensino Fundamental “munidos” dessas competências, comentaremos um pouco sobre cada uma delas. Dessa forma, na competência de número um, é proposto que diferentes discursos sejam construídos através de experiências artísticas no cotidiano do educando, assim, é ampliada a capacidade de conhecer e lidar com as diferenças. A competência número dois dá ênfase às relações entre o campo artístico e as práticas integradas, propondo uma inter-relação entre os recursos audiovisuais e o ensino de cada linguagem da Arte. A competência de número três propõe práticas investigativas a fim de conhecer expressões artísticas, em especial, as brasileiras. A competência de número quatro ressalta a importância de “trazer” o cotidiano dos educandos para a sala de aula, e torná-lo mais que objeto, um campo de conhecimento. A competência de número cinco propõe o uso de recursos tecnológicos sob uma nova ótica, para que, além de instrumento de registro, possa ser também utilizado para pesquisa. A competência de número seis sugere que seja trabalhado com os educandos um pensamento crítico, capaz de perceber os modos de produção e circulação da arte, quando isso acaba por se transformar no que Adorno chamaria de Indústria Cultural. A competência de número sete propõe que contextos sócio-políticos podem ser problematizados através das diversas linguagens da Arte. A competência de número oito indica que a reflexão crítica, o processo e criação e até os trabalhos coletivos podem ser desenvolvidos através da Arte, é verdadeiramente uma metalinguagem Barbosa (1989). E por fim, a competência de número nove recomenda que os diversos patrimônios artísticos sejam analisados e valorizados de acordo com a subjetividade de cada pessoa.

Essas competências devem ser atingidas através do trabalho cotidiano das habilidades também presentes no documento. Ao todo são vinte e seis habilidades a serem desenvolvidas durante a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) como podemos observar nas figuras abaixo.

Figura 1: Habilidades do componente curricular Arte

ARTE - 1º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Elementos da linguagem	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
	Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	Processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
	Sistemas da linguagem	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
	Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 200-201)

Figura 2: Habilidades do componente curricular Arte (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Música	Contexto e práticas		(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da linguagem		(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades		(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	Notação e registro musical		(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de criação		(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Teatro	Contextos e práticas		(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.
	Elementos da linguagem		(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
	Processos de criação		(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
Artes integradas	Processos de criação		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas culturais		(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
	Patrimônio cultural		(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia		(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (múltiplos meios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 202-203)

Essas habilidades também são apresentadas em “formato” de objetivos a serem atingidos e são agrupadas por Objetos de Conhecimento – sendo este já um subgrupo – e as Unidades Temáticas (cada linguagem da Arte abordada) como grande grupo. Os códigos que aparecem no início de cada uma delas tem um significado, por exemplo, o código EF15AR01 significa literalmente: Ensino Fundamental/1º ao 5º ano/ Arte/ Habilidade número um. Dessa forma, as habilidades são definidas tendo como parâmetros a linguagem da Arte e o que se deseja conhecer de cada uma. Dessa forma, do 1º ao 5º ano, os professores devem planejar e desenvolver as aulas tendo como objetivos essas habilidades. Ou seja, elas devem ser muito bem trabalhadas para que ano após ano não seja algo repetitivo, que cause enfado aos alunos por verem o mesmo conteúdo por cinco anos seguidos. Panho (2019) ao concluir suas análises sobre as versões da Base, afirma que

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. (PANHO, 2019, p. 125-126).

E qual o papel do Arte/educador nisso tudo? A BNCC parece nos apresentar dois. O primeiro seria de um educador com consciência crítica, capaz de desenvolver essa consciência nos educados para juntos construírem conhecimentos críticos através de Experiências Estéticas oferecidas pela Arte. O segundo, um mero facilitador que deve fazer com que os educandos consigam, não importando as circunstâncias, atingir as competências gerais e as específicas do ensino da Arte no Ensino Fundamental. O documento parece “vagar” entre essas duas concepções de educador.

De acordo com Panho (2019) a Federação dos Arte-educadores do Brasil (FAEB) se manifestou após a divulgação da versão preliminar da Base, e juntamente com outras associações artísticas brasileiras, enviou um ofício ao MEC com cinco pontos a serem esclarecidos: 1- A Arte foi apresentada vinculada a área de Linguagens; 2- As linguagens da Arte (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança) eram tratadas como subcomponentes; 3- A versão preliminar não apresentava os objetivos de aprendizagem de cada linguagem artística; 4- Essa versão trazia um olhar aligeirado sobre a Arte; 5- Ampliação do tempo de consulta para uma leitura atentas dos profissionais da educação. Esse ofício não foi respondido, o que levou a Federação a tomar novas medidas como uma carta. Depois disso e de algumas reuniões com o MEC, podemos dizer que, embora a BNCC hoje não esteja completamente de acordo com os ideais de ensino desejados pelos Arte-educadores, já está bastante avançada do que foi sugerido inicialmente. E isso se deu principalmente pela luta e resistência do movimento.

Até mesmo Ana Mae (considerada uma das fundadoras do movimento pela Arte-educação) se pronunciou a respeito da construção da Base, tanto na versão preliminar denunciando as linguagens estarem sendo tratadas como subcomponentes, como no período entre a segunda e terceira versão, onde a MP nº 746, de 2016, objetivava restringir o ensino da arte à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Segundo Panho (2019) os comentários da autora foram para reivindicar as conquistas no campo da Arte-educação, que já eram frutos de uma grande luta dos educadores e artistas do século XX. Conquistas essas que estavam sendo ameaçadas “pela coligação liberal-conservadora na condução da

política educacional do Ministério da Educação (MEC)” (Ibidem, p.56). Barbosa (2017) a nos situar historicamente sobre os entraves que a Arte/educação já sofreu no Brasil, afirma que

Foi o Estado Novo que criou o primeiro entrave ao desenvolvimento da Arte/educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa e, na melhor das hipóteses, desenho como expressão de aula no fim das aulas de outras disciplinas, semente do que está sendo proposto nas Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC) que estão sendo recomendadas pelo MEC/Fundação Lemann em 2015/2016. (BARBOSA, 2017, p. 22).

Assim, podemos observar a preocupação da autora com os rumos que a Arte/educação vem tomando no país, ao afirmar que a Base é fruto das ditaduras do Estado Novo e Militar. Panho (2019) também afirma que foram algumas Instituições e Fundações formadas por “famílias” que apoiaram a construção da BNCC, pelo desejo de estar no controle do sistema de ensino.

O que vemos então é uma Base que rege toda a educação do país, surgida com o argumento da necessidade de que todos os alunos brasileiros tivessem acesso ao mesmo conteúdo. E por um lado, isso é bom visto a desigualdade educacional, mas, na realidade, sabemos que mesmo com o modo prescrito como os conteúdos são propostos, é praticamente impossível alcançar tal nível de igualdade no Brasil enquanto essa questão ficar somente no discurso e na construção de documentos que devem ser cumpridos e competências a serem atingidas. Deve-se levar em conta a formação dos professores, as realidades socioeconômica dos educandos, a estrutura das escolas e tantas outras questões. Sem isso, não há garantia de uma educação igualitária e de qualidade.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, subentendendo que o educador de Arte na primeira etapa do Ensino Fundamental é um pedagogo, exige que esse domine as quatro linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) e, para que isso aconteça, é necessário uma formação adequada. Barbosa (2017) elucida que é essencial, nos cursos de formação de professores, que esses tenham mais acesso às Artes, não sendo suficiente aprender jogos e técnicas para trabalhar com as crianças. É preciso que haja a Experiência Estética “para o desenvolvimento da expressão, comunicação, autoconhecimento, capacidade crítica e resposta ao inesperado dos próprios professores.” (p. 22). A autora ainda traz que há a possibilidade de que seja colocado um professor especialista em cada

uma das linguagens para ministrar as aulas, mas, contando suas vivências sobre o assunto, afirma que não deu certo.

“Nós não ensinamos Arte no primário, nós provocamos Arte e tanto melhor será o professor, quanto mais „artificar“ todo o processo de aprendizagem” (BARBOSA, 2017, p. 23). Por isso, é importante que o educador já tenha vivenciado Experiências Estéticas para que possa contribuir em outras e levar seus alunos à vivência delas. Rodrigues (2008) nos fala dessa importância. Na sua dissertação de mestrado, a autora traz alguns aspectos biográficos que entendeu como Experiências Estéticas depois que pôde estudar sobre o conceito, mas, que elas foram esquecidas quando começou a ensinar Arte. Na sala de aula, ela afirma que estava muito mais preocupada que seus alunos aprendessem o contexto histórico e formas artísticas do que, de fato, experimentassem Arte. A transformação na sua prática educativa se deu após o contato com as obras de Ana Mae e na participação de seminários onde essa autora estava presente. E então, ela afirma que percebeu “que uma de suas funções como Arte-educadora é estimular os alunos a tomarem consciência de suas identidades culturais, a valorizá-las e ampliá-las, conhecendo e tendo experiências com as outras possibilidades de Arte, e cultura, além daquelas com as quais eles convivem” (RODRIGUES, 2008, p. 30).

No contexto de uma educação completamente regida por uma Base, onde até mesmo as atividades dos livros didáticos visam desenvolver habilidades e competências, é necessária uma reinvenção da prática docente para que a Arte resista. Dessa forma, trazemos Freire (2015) ao se referir à construção de um pensamento crítico na prática educativa

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológicas, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2015 p. 26).

Essa autenticidade exigida diz respeito a inúmeras questões como rigorosidade metódica, a corporificação das palavras pelo exemplo, o respeito aos saberes dos educandos e à reflexão crítica sobre a prática, por exemplo.

À essas questões trazidas por Freire (2015) podemos resumir afirmando que para ensinar, é necessário que o professor não baste em si mesmo. Ou seja, que ele reconheça que os conhecimentos são construídos em interação com seus alunos, que nenhum saber

deve ser sobreposto ao outro, mas deve-se considerar todos igualmente importantes para a construção de uma consciência crítica. Além disso, o professor deve agir conforme discursa, pois a força das palavras está no exemplo “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada vale. Pensar certo é fazer certo” (Ibidem, p. 35).

Por fim, o autor também chama a atenção à necessidade da *práxis* pedagógica para que a próxima prática seja melhor que a de ontem ou a de hoje. O professor, fortalecendo sua prática pedagógica através da reflexão e formação de pensamento crítico, pode encontrar meios de “burlar” as prescrições da BNCC, sem deixar de desenvolver com os alunos as competências e habilidades exigidas. Sarti (2008) nos auxilia a refletir sobre o conceito de subversão trazido por De Certeau (1980) quando afirma que “o consumo cultural revela-se como espaço de produção de sentidos, um produção silêncios que possibilita que os sujeitos, por meio de seus afazeres mais ordinários, não estejam destinados à passividade e à reprodução” (SARTI, 2008, p. 49). Assim, o professor pode encontrar na própria prática docente, um meio para “escapar” das prescrições curriculares que lhes são impostas.

#### 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É certo que a Arte foi uma das primeiras (se não a primeira) linguagens utilizadas pelo ser humano, sobretudo para a expressão e comunicação. Ao passar dos séculos, seu conceito foi sendo transformado e até modernizado, a partir de estudiosos que dedicaram seu tempo a pesquisar sobre ela. Hoje continuamos acreditando que Arte é expressão de uma subjetividade que é construída a partir da vivência em sociedade, transformando o imaginário de cada sujeito de forma particular, até formar pessoas únicas e com jeitos próprios de ver e viver no mundo.

Dessa forma, nos propomos a compreender, neste estudo, de que modo a BNCC aborda e propõe o ensino da arte na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Fundamental, considerando sua dimensão estética. E após delinear sobre nossas concepções de Experiência Estética e o início da Arte-educação no país, analisamos a Base Nacional Comum Curricular, no capítulo em que trata do componente curricular Arte, partindo da hipótese de que a BNCC ao abordar o ensino da Arte para a Educação Básica não leva em consideração sua dimensão estética, que possa propiciar aos educandos uma experiência – nos termos de Larrosa e Dewey citados anteriormente – em arte-educação, capaz de promover uma formação humana e escolar de qualidade. Findando este trabalho, podemos afirmar que embora aborde um ensino da Arte a partir de Experiências Estéticas, não oferece as condições necessárias para tal.

. Pudemos concluir que, embora muito bem escrita, por parcerias do MEC com Institutos e Fundações, capaz de nos fazer aceitar de boa vontade as prescrições ali impostas, tem o objetivo de “enquadrar” todo o ensino do Brasil no mesmo molde, desconsiderando a pluralidade do país, no que diz respeito à situação socioeconômica principalmente.

Depois disso, buscamos analisar como a Experiência Estética é tratada no documento, e percebemos que, embora não explicita em que conceito se baseia, segue o pensamento do filósofo John Dewey ao propor seis dimensões do conhecimento e como podem ser vivenciadas Experiências Estéticas através delas no cotidiano. No que diz respeito ao ensino de Arte, a Base apresenta nove competências específicas do componente curricular que, ao final da etapa do Ensino Fundamental devem ser atingidas pelos educandos. E para que isso aconteça, propõe vinte e seis habilidades a serem trabalhadas durante essa etapa, de modo que sejam utilizadas pelos professores como objetivos de aulas.

Porém, ao afirmar com veemência que ao término da etapa do Ensino Fundamental todos os educandos deverão ter alcançado as competências gerais e específicas de cada componente curricular, desconsidera tantas outras questões das quais depende o processo ensino-aprendizagem como a formação de professores e a estrutura da escola. Acreditamos que nesse contexto de ensino, onde um documento rege toda a educação brasileira, resta aos Arte-educadores continuarem construindo conhecimento juntamente com seus alunos e ensinando-os a pensar certo, ou seja, a pensar de forma crítica. E, dessa forma, “burlar” o ensino prescritivo, dando a conhecer a Arte na sua completude e, ao mesmo, tempo desenvolvendo as competências através das habilidades propostas.

Concluimos ainda afirmando que a Beleza não tem muito a ver com formas ou cores, mas com profundidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação é Arte e Pedagogia. In: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (org.). **Arte e Pedagogia: A margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de ideias, 2017.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação no Brasil: realidade e expectativas futuras**. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ea/v3n7a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7a10.pdf)> Acesso em: 11 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora,

2008. BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Paranavaí, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 11 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192).> Acesso em: 11 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.> Acesso em: 11 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).> Acesso em: 11 nov. 2020.

DEWEY, John. **John Dewey**. São Paulo. Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores)

EFLAND, Arthur D. **Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno**. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERNANDES, Conceição Aparecida Viude. **Pedagogia e arte: um novo jeito de educar: recuperando a magia do ser humano**- São Paulo: LCTE editora, 2007.

FILHO, David Sad. **A formação do arte-educador: diálogos e contapontos entre**

arte e educação e suas ressonâncias no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Processos socioeducativos e práticas escolares). Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. São Paulo. Paz e Terra, p. 57-76. LÜDKE, Menga. MARLI, E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S.(org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PANHO, Guilherme. **As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), UFPE, Recife: 2019.  
Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35993>. Acesso em: 11 nov. 2020.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **Desenvolvimento Estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos.** Dissertação – Mestrado: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/UNESP. São Paulo, 2008. 252p.

SARTI, F. M. **O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar.** Educação: Teoria e Prática – v. 18, n. 30, jan-jun. – 2008, p. 47-65.

SILVA, Francisca Lenilda Da et al.. "**O ensino da arte e a bncc: implicações, consequências e questões sobre o ensino da arte na educação básica.**". Anais CONADIS... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50771>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética.** 10ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.