

AS ARTES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Karyne Dias Coutinho¹
Jefferson Fernandes Alves²

Resumo: Este texto trata do lugar que a Base Nacional Comum Curricular destinou às Artes, que de área do conhecimento passou a componente curricular. Está organizado em três seções, nas quais: 1) traça um breve panorama que envolve os embates recentes em torno da configuração da BNCC; 2) aborda a mobilização da Federação de Arte-Educadores do Brasil no sentido de assegurar o tratamento curricular das Artes como área de conhecimento composta por Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, respeitadas as especificidades epistemológicas e pedagógicas de cada uma; 3) expõe os principais resultados de cinco estudos que nos permitem delinear um cenário reflexivo acerca dos tensionamentos envolvendo o lugar das Artes na BNCC.

Palavras-chaves: BNCC; FAEB; Ensino de Artes.

Arts in the Common National Curricular Base

Abstract: This text deals with the place that the National Common Curriculum Base destined to the Arts, that of knowledge area became the curricular component. It is organized into three sections, in which: 1) it provides a brief overview that involves recent clashes around the BNCC configuration; 2) it addresses the mobilization of the Federation of Art Educators of Brazil to ensure the curricular treatment of the Arts as a knowledge area composed of Visual Arts, Dance, Music and Theater, respecting the epistemological and pedagogical specificities of each one; 3) it exposes the main results of five studies that allow us to delineate a reflective scenario about the tensions involving the place of the Arts in the BNCC.

Keywords: BNCC; FAEB; Arts Teaching.

Diante dos eventos políticos que estiveram em curso no Brasil no período de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (especialmente nos anos de 2016 e 2017), parece evidente referirmos que o processo que culminou no documento da BNCC se insere num contexto amplo de mudanças históricas recentes configuradas no país e no mundo nos últimos anos, em decorrência das alterações geopolíticas, próprias das nuances que envolvem as

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (kdiascoutinho@gmail.com)

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (jfa_alves@msn.com)

formas como o capital, sobretudo o financeiro, engendra sua hegemonia e suas consequentes respostas às crises cíclicas. Assim, o alinhamento político-cultural às ideias neoliberais, o correlato afastamento de políticas públicas de proteção social, em favor de um estado mínimo, bem como as diversas formas de privatização dos serviços básicos como educação e saúde, constituindo-se em searas de expansão mercadológica para as grandes corporações privadas, são questões destas mudanças, embaladas por um refluxo nos relativos avanços democráticos no país, com especial crescimento e visibilidade atual às políticas de segmentos e movimentos de extrema direita.

Considerando esse cenário maior, que foi referido aqui em traços bastante largos, este texto – apesar de se centrar num recorte relativo às Artes na BNCC –, parte do entendimento de que as políticas curriculares, embora possam ganhar contornos próprios, engendram (e são engendradas) em relações de poder mais amplas que recobrem vários âmbitos da sociedade. Em meio a tal ideia, nos perguntamos: qual o lugar das Artes na Base Nacional Comum Curricular? Na tentativa de cercar essa questão, não necessariamente para respondê-la de uma vez por todas, mas como possibilidade de abri-la para discussão, organizamos este texto em três seções.

A primeira seção traça um breve panorama que envolve os embates recentes em torno da configuração da BNCC, trazendo questões mais gerais, sem focalizar ainda o campo das Artes. Isso é feito para que se possa ter um desenho, embora apenas esboçado, do cenário mais amplo onde o texto se desenrolará na sequência. Para tanto, aponta algumas das condições que permeiam a construção de um currículo brasileiro unificado, referindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, até chegarmos no documento que culminou na Base Nacional Comum Curricular.

A segunda seção passa a tratar especificamente das Artes na BNCC, com ênfase, nessa parte, para a mobilização da Federação de Arte-Educadores do Brasil e suas reivindicações no sentido de assegurar o tratamento curricular das Artes como área de conhecimento composta por Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, respeitadas as especificidades epistemológicas e pedagógicas de cada uma.

A terceira seção expõe os principais resultados e conclusões de cinco estudos acadêmicos publicados em periódicos e anais de evento, no período de

2016 a 2018, que nos permitem delinear, mesmo que provisoriamente, um cenário reflexivo acerca dos tensionamentos envolvendo o lugar das Artes na BNCC.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A discussão sobre uma base comum envolvendo o currículo escolar brasileiro já era objeto de preocupação desde a década de 1980. De acordo com Elizabeth Macedo (2014), tal questão obteve contundência nos anos 1990, sintetizando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), segundo a qual:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)³

A emergência da proposição curricular por meio de uma base comum se deu, de acordo com Nilda Alves (2014), a partir de um movimento sobre formação de professores convocado pelo Ministério da Educação (MEC) no período de 1981 a 1983, envolvendo diversos agentes educacionais em discussões organizadas por cursos, instituições, regiões e estados brasileiros. O documento final⁴ que resultou daquele movimento apontava para uma Base Comum Nacional cujo epicentro (como configuração curricular) seriam as próprias realidades educacionais locais. Segundo Alves (2014, p. 1470), o movimento se daria da seguinte maneira:

propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em

³ A redação deste Art. 26 foi revisada, na forma final como aqui aparece, pela Lei 12.796, de 2013.

⁴ Segundo Nilda Alves (2014), tal documento desencadeou a criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), que em seguida deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas.

A proposição de uma base que emergisse de tentativas locais – uma base que, nas palavras de Alves (2014, p. 1471), fosse derivada de vivências “variadas, em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante” – não foi aceita pelo MEC, uma vez que este defendia uma base curricular comum constituída por uma orquestração centralizada.

Tais discussões curriculares, no contexto de uma economia neoliberal brasileira que vinha se consolidando nos anos 1990 capitaneada sobretudo por políticas do Banco Mundial, favoreceram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pensados, inicialmente, como uma base comum nacional. Conforme refere Macedo (2014), o conteúdo e a forma centralizada de constituição dos PCN foram objeto de profundas críticas feitas por parte de diversos movimentos e entidades ligados à educação, forçando uma flexibilização de seus propósitos, de tal modo que o Conselho Nacional de Educação (CNE), à época, optou por considerar os PCN como subsídio curricular não obrigatório, assumindo para si a tarefa da elaboração de diretrizes curriculares mais amplas.

Na esteira das críticas aos PCN, a tese da impropriedade da centralização curricular por meio de uma base nacional comum persistiu ao longo daquele período e ainda vigora em relação à própria sistematização da BNCC. Por meio de tal tese, defende-se que a própria LDB e as diretrizes referentes à Educação Básica já se configurariam em documentos orientadores para as formulações das políticas curriculares dos sistemas educacionais. Subjaz à essa ideia a constituição de matrizes orientadoras que assegurem a autonomia e o protagonismo dos diversos profissionais do magistério e dos diversos entes dos sistemas educacionais, contrapondo-se, por conseguinte,

à padronização curricular e à minimização de conteúdos e conhecimentos propostos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), nas versões até agora apresentadas pelo MEC, que ameaçam o pluralismo de ideias e de concepções político-pedagógicas, desconsideram as diversidades locais e regionais, anulam o direito às diferenças, em especial às étnicas

raciais e de gênero, desvalorizam as experiências em espaços não escolares e minimizam a importância da formação para a cidadania, assim como a formação e a valorização dos profissionais da educação, desrespeitando os sujeitos do processo educativo e a autonomia da escola. (ANFOPE, 2017)

Embora, como vimos, a recorrência da centralização curricular seja anterior ao Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁵ — a exemplo das discussões em torno da LDB e dos PCN, e também de algumas ações que as circunscrevem, tais como o Programa Currículo em Movimento lançado pelo MEC em 2009 (MACEDO, 2014) —, a aprovação do PNE reitera a perspectiva de uma base comum curricular, cuja configuração, a despeito de posições contrárias e guardadas as devidas proporções históricas e culturais, expressa a retomada das motivações neoliberais engendradas nos meados dos anos 1990, tutelando políticas públicas em educação por meio de orientações basicamente instrumentais. Nesse sentido, dentre os principais pontos do PNE, destacam-se: a vinculação explícita da organização curricular às expectativas de avaliação institucional externa e em larga escala; o alinhamento aos preceitos mercadológicos em detrimento das demandas históricas e sociais do mundo do trabalho e da formação integral do ser humano; a perspectiva restrita de enfrentamento dos desafios educacionais à formação instrumental dos profissionais do magistério, cuja prática docente estaria relacionada fundamentalmente à execução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos por uma base nacional curricular; a secundarização de temas e pautas relacionados aos segmentos sociais historicamente subalternizados; e o protagonismo de agentes privados, ou seus representantes, na formulação e execução de políticas públicas em educação.

No contexto de aprovação do PNE, o processo de constituição da BNCC a partir de 2014 consistiu num dos episódios de conflitos e disputas em torno da conjuntura educacional brasileira, demarcada também pela crise política que engendrou e efetivou o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Em sua terceira versão, o texto final da BNCC relativo às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovado em dezembro de

⁵ Instituído por meio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

2017. A parte relativa ao Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018; ambas aprovações se deram no Governo de Michel Temer.

Considerando o panorama brevemente aqui referido⁶, podemos afirmar que, em traços mais gerais, os embates recentes em torno da BNCC compreendem um longo percurso na história da educação brasileira, marcada pela perspectiva da uniformização curricular em favor de proposições associadas à constituição de uma suposta unidade nacional, ou seja, à defesa de padrões comuns de expectativas formativas que desconsideram tanto a variedade/multiplicidade quanto a singularidade de experiências concretas e itinerários curriculares construídos por escolas e por sistemas educacionais locais⁷.

AS ARTES NA BNCC: REIVINDICAÇÕES DA FAEB

Num contexto mais amplo das políticas de currículo no Brasil, as Artes e seu processo histórico de inserção escolar são invariavelmente marcados por uma espécie de subalternidade curricular⁸, mas, segundo Ana Mae Barbosa (2016), raramente foram tão explicitamente desprezadas no currículo como no documento da BNCC.

⁶ Para uma discussão mais ampla acerca das políticas curriculares brasileiras que envolvem a construção de uma base nacional, podem ser consultados, entre outros: Freitas (2014), Macedo (2014; 2015), Alves (2014), Costa, Farias e Souza (2019). Além disso, Rocha e Pereira (2016) empreenderam um mapeamento reflexivo das produções científicas que enfocaram a BNCC em periódicos da área de educação nos anos de 2014 e 2015, assinalando as principais inquietações que atravessam tais estudos. Guardadas as posições argumentativas singulares, os textos delineiam um conjunto de ideias problematizadoras que podem auxiliar num esforço de compreensão da própria emergência da BNCC e seus propósitos.

⁷ É ilustrativo nesse caso o fato de que, como forma de se contrapor ao caráter uniformizador da BNCC, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) lançou em 2016 a Campanha *Aqui já tem currículo*, para acolher as iniciativas curriculares de professores e professoras de diversas escolas do país.

⁸ Segundo Barbosa (2016), pode-se referir apenas três ou quatro oportunidades históricas em que se dedicou alguma mínima preocupação às Artes em relação aos demais componentes curriculares: Reforma Rui Barbosa (1882-1883); Reforma Fernando de Azevedo (no Distrito Federal) e Reforma de Minas Gerais (1927-1930); e Reforma Curricular nas Escolas Municipais de São Paulo (na Gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, de 1989-1991).

Atravessando os caminhos curriculares mais recentes, destaca-se a marcante atuação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) no sentido de assegurar a obrigatoriedade do Ensino de Artes na Educação Básica desde a constituição e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e também intervindo intensamente nas discussões relativas à Base Nacional Comum Curricular, denunciando tanto o caráter tecnicista quanto a visão demasiadamente estética e pouco artística do documento.

Para entendermos as reivindicações feitas pela FAEB – e que expressam questões centrais envolvendo o cotidiano de pesquisa e prática no campo do Ensino de Artes no Brasil – é preciso referirmos o lugar ocupado pelas Artes no desenho curricular que foi se construindo para essa Base Nacional.

A BNCC organiza os componentes curriculares em áreas. No que se refere à etapa do Ensino Fundamental, tem-se cinco áreas: 1) Linguagens; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências Humanas; e 5) Ensino Religioso. Desde a primeira versão da BNCC até o documento final que foi aprovado em dezembro de 2017 (relativo a essa etapa do ensino), as Artes foram consideradas no singular (Arte) constituindo um componente curricular alocado na área de Linguagens.

Assim, a área de Linguagens ficou composta por quatro componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, e Arte. Como consequência, as diferentes Artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) foram inicialmente nomeadas como subcomponentes – as quatro inseridas no componente Arte, e este inserido na área de Linguagens.

Diante desse desenho curricular divulgado já na primeira versão da BNCC em 2015 – um desenho que negligencia as especificidades do ensino das diferentes Artes na escola –, a Federação de Arte-Educadores do Brasil, após ampla mobilização de sua Diretoria e Associados, emitiu um Ofício⁹ no

⁹ Trata-se do Ofício 06/2015/FAEB, subscrito também pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), pela Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e pela Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Este Ofício foi inicialmente emitido em 11 de dezembro de 2015, endereçado ao Ministério da Educação, à Secretaria da Educação Básica, à Diretoria de Currículos e Educação Integral, à Comissão Bicameral da BNCC do Conselho Nacional de Educação e à equipe de especialistas da área de Arte da

qual – reconhecendo a relevância da BNCC para os novos caminhos teórico-metodológicos da educação brasileira – aponta equívocos, lacunas e contradições do documento, solicitando alteração de pontos cruciais tanto ao Ensino de Artes na escola quanto, associado a isso, ao exercício profissional de docentes de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro. Para fundamentar os questionamentos, a FAEB expôs os princípios de cada uma dessas quatro Artes em suas especificidades pedagógicas (que envolvem diferentes conteúdos, metodologias e formas de avaliação), reivindicando a revisão de cinco pontos, dentre os quais destacamos os dois que seguem.

Um deles se refere ao equívoco do entendimento de que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro sejam subcomponentes de um componente curricular chamado de Arte. Trata-se de um retrocesso das conquistas do campo da Arte-Educação no Brasil, na medida em que tal abordagem retoma o caráter de polivalência inscrito na LDB 5.692/71, vinculado à tão questionada e extinta formação em Educação Artística, perspectiva já revista inclusive pela LDB 9.394/96. Além disso, a abordagem de subcomponentes está em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, aprovadas desde 2004, a partir das quais se formam profissionais com titulações próprias de licenciado em cada uma dessas graduações¹⁰.

Com relação a isso, vale referir aqui algumas palavras de Ana Mae Barbosa (2016) que se posicionou contundentemente contra o tratamento dispensado às Artes na primeira versão da BNCC, afirmando a necessidade de renovação da luta contra o que ela chamou de “sub arte” no currículo:

A estratégia de considerar as Artes SUBcomponentes é SUBrepticamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Artes do currículo, ou melhor, não contratar professores de Artes, que ficarão atreladas às outras

BNCC. Diante da ausência de resposta formal, uma cópia deste Ofício foi entregue em janeiro de 2016 ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, junto a uma solicitação de que as entidades que assinam o Ofício pudessem participar do processo de construção da BNCC.

¹⁰ Trata-se das Resoluções do Conselho Nacional de Educação que arbitram sobre a formação inicial, em graduação específica, com diretrizes próprias para os cursos de licenciatura em Música (Resolução CNE/CES n° 2/2004), em Dança (Resolução CNE/CES n° 3/2004), em Teatro (Resolução CNE/CES n° 4/2004) e em Artes Visuais (Resolução CNE/CES n° 1/2009).

disciplinas. [...] Não podemos relegar as Artes à condição de subcomponentes quando já conquistamos o lugar de disciplinas em legislações anteriores. (BARBOSA, 2016, p. 1-5)

Outro ponto para o qual a FAEB reivindicou revisão refere-se ao equívoco do entendimento de que as Artes seriam um único componente curricular compondo a área de Linguagens. Trata-se de uma redução vinculada ao equívoco anteriormente mencionado: se as Artes são um componente só, então as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro seriam seus subcomponentes, podendo inclusive ser ministrados por um mesmo docente (de Arte), o que está inteiramente em desacordo com os modos (legalmente aprovados) como se organiza e se desenvolve a formação de professores em institutos, faculdades e centros de arte das universidades brasileiras. Foi nessa direção que a FAEB reivindicou que Artes se constituísse como uma área do conhecimento, e não como um componente. Nesse caso, tendo-se uma área de Artes, ela seria composta por seus quatro componentes curriculares: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, compondo a área de Arte, permitem aos estudantes conhecer, produzir e elaborar leituras de mundo e compreensões críticas da arte e da sociedade, resguardando as especificidades de cada conhecimento artístico. O ensino de Arte, reconhecido como forma de conhecimento (Parecer CNE/CEB nº 22 de 4/10/2005) e compreendendo os quatro componentes curriculares, possibilita a construção de conhecimentos estético-culturais, tendo como premissa a formação humana, humanizada e integral na sociedade (FAEB, 2015, p. 3).

Atrelada a esses dois pontos de reivindicação, está a necessidade de que a docência dos componentes curriculares da área de Artes seja efetivada por professoras e professores formados em cursos de licenciatura específica, considerando, para tanto, a necessidade de realização de concursos públicos para as redes de ensino, tendo como requisito a titulação de licenciado em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro.

A intensa atuação da FAEB nesse caso possibilitou uma série de reuniões, ocorridas no período de fevereiro a maio de 2016, entre seus representantes — acompanhados por integrantes de Associações Nacionais vinculadas às Artes¹¹ — e membros da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular, conforme está documentado em Boletim da Federação (FAEB, 2016).

Dentre os principais temas discutidos nas reuniões, além dos dois pontos já aqui referidos, destaca-se também o debate em torno do equívoco contido nas duas primeiras versões da BNCC relativo a estabelecer a Dança como um conteúdo do componente curricular Educação Física, correndo-se o risco de que a Dança constasse no currículo (e se efetivasse na prática) como uma mera atividade e não como conhecimento artístico. Nesse caso, ao invés de ser considerada tão somente um conteúdo, propunha-se que a Dança fosse um componente curricular (alocado na área de Artes), já que seus conteúdos, conforme afirmou a professora Ana Terra (*apud* FAEB, 2016, p. 7), devem ser ministrados a partir de uma adequada formação em Dança “nos moldes das licenciaturas que temos hoje, ancoradas em pesquisas e em práticas profissionais”, com vistas aos objetivos de aprendizagem. Nas palavras de Isabel Marques (*id.*), “a BNCC não pode ir contra a legislação e, a rigor, a Dança está nas Diretrizes de Arte e, assim, nas suas competências. [...] Os estudantes têm direito à Dança na escola como experiência artística e não apenas reduzida ao movimento”.

Apesar da importância de esses pontos de discussão relativos às Artes terem vindo a tona no decorrer da configuração das duas primeiras versões da BNCC, é preciso considerar que esse debate se deu em meio a um contexto político bastante conturbado em decorrência do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, como referido na seção anterior. Assim, diante da pressão pela finalização da redação e do curto tempo que as Associações Nacionais ligadas às Artes tiveram para estudar o texto no sentido de construir suas contribuições, o saldo foi, nas palavras da FAEB (2016, p. 9), um documento “mais ajustado e coerente ao que foi pleiteado”, apesar de ainda

¹¹ Trata-se das já aqui referidas entidades: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA).

distante daquilo compreendido pela Federação como necessário a uma Base Nacional. No entanto,

Depois que o documento foi entregue, com o texto que a Federação possui em arquivo, ele sofreu modificações dentro da SEB [Secretaria de Educação Básica] e foi publicado com erros. Em seguida, mais outra revisão foi realizada e publicada. Assim, a participação e contribuição da FAEB no texto do documento foram ficando desfocadas e enfraquecidas — ainda mais considerando que a Dança permaneceu e se afirmou como conteúdo de Educação Física no texto, diferente do que foi conversado e prometido pelo MEC/SEB.

Se as alterações propostas à escrita final da segunda versão não representava a integralidade das mudanças aspiradas pelas Associações em relação à BNCC, a terceira versão aumenta ainda mais a distância em relação a tais proposições. As novas análises realizadas pela FAEB (2017, p. 2)¹² reiteram que o texto da terceira versão da Base continua recaindo no equívoco de uma possível institucionalização da polivalência no Ensino das Artes:

Ao afirmar que “cada uma das quatro linguagens artísticas do componente curricular — artes visuais, dança, música e teatro — constitui uma *unidade temática*” fica evidente que todos os professores de arte, independentemente da linguagem de sua formação inicial estarão obrigados a trabalhar com cada unidade temática e não apenas a desenvolver a sua em diálogo com as demais.

Em uma passagem bastante elucidativa, ao mesmo tempo em que reconhece que “diálogos entre áreas do conhecimento e trabalhos interdisciplinares nas escolas são altamente benéficos e desejáveis”, a FAEB (2017, p. 3) chama a atenção para o fato de que

tornar obrigatório que todos os professores de Arte, em sua grande maioria de artes visuais, tenham que trabalhar com as demais linguagens é corroborar para que, na contramão das

¹² Essas novas análises foram elaboradas no contexto do 27º Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, realizado em Campo Grande em novembro de 2017. Como resultado, a FAEB redigiu e encaminhou o Ofício nº 01/2017 ao Conselho Nacional de Educação, requerendo modificações no que tange ao tratamento dado às Artes na BNCC.

premissas do texto da BNCC, os direitos de aprendizagem dos estudantes estejam caminhando para novo período de superficialidade nas aulas de Arte, apesar dos avanços que a área vem conquistando nas últimas décadas. Para efeito de comparação, seria o mesmo que defender que o professor de português desenvolva em suas duas aulas semanais todos os objetivos da língua inglesa, da língua espanhola e da língua francesa, por exemplo, sem que possua licenciatura em cada uma.

Vinculados a isso, seguem-se desafios (recorrentes no campo da Arte-Educação no Brasil) que a Base Nacional Comum Curricular, ao invés de contribuir para sua superação, parece fazer agravar ainda mais, a saber: o aumento do fechamento de cursos de licenciaturas nas diferentes Artes; o enfraquecimento da docência das Artes como campo de atuação profissional, por conta da crescente desvalorização da carreira do magistério; o desrespeito à Lei 13.278/2016, que institui a obrigatoriedade curricular de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música na Educação Básica.

A despeito da mobilização de diversos segmentos sociais vinculados à educação, por meio de protestos e participações em audiências públicas, a BNCC (relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental) foi aprovada em dezembro de 2017. Diante da perspectiva de implementação da Base pelos estados e municípios, a FAEB (2018) divulgou uma Carta¹³ na qual – mais do que problematizar os equívocos expressos no documento curricular – coloca-se disponível para contribuir com esse processo, apresentando proposições para a implementação da BNCC nos diversos níveis da Educação Básica, e articuladamente indicando a necessidade de se respeitar o resguardo legal¹⁴ já granjeado pela área quanto a pelo menos três pontos: as especificidades do ensino das diferentes Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro); a correlata formação docente por meio de licenciaturas específicas; e a realização de concursos públicos para o magistério na Educação Básica, considerando-se

¹³ Trata-se da Carta encaminhada pela FAEB em 30 de abril de 2018 ao Conselho Nacional de Educação, com cópia para Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Comissão de Educação da Câmara Federal e Comissão de Educação do Senado Federal.

¹⁴ Dentre a legislação de que se vale a Carta, estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; a Lei 13.278/2016; e as Resoluções da Formação do Profissional do Magistério em nível de graduação nas licenciaturas específicas das Artes.

como requisito a titulação nas diferentes licenciaturas, mas de modo a contemplar também os concluintes dos cursos extintos e/ou com antigas denominações.

Assim, a FAEB (2018, p. 4) reivindica, para uma adequada implementação da BNCC do ponto de vista legal, ético e epistemológico:

- A abertura de mais concursos para o componente curricular Arte, nas capitais e nos municípios do interior dos estados.
- Especial atenção para a atuação de arte-educadores em contextos de educação indígena, quilombola e do campo.
- Garantia da presença de professores com a devida formação nas licenciaturas do campo da Arte (Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro) em projetos interdisciplinares e em projetos integrados, nos quais os conhecimentos do campo das artes sejam demandados.

Soma-se a isso, a proposição da FAEB de que representantes das Artes sejam incorporados nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

Formulado desde dentro do texto da BNCC, esse conjunto de reivindicações da Federação se vale das disposições legais vigentes (evocadas pela própria Base para sua legitimação), a fim de defender as Artes como área de conhecimento, sobretudo na perspectiva de evitar a institucionalização da polivalência.

ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE AS ARTES NA BNCC

Desde as discussões em torno da primeira versão da BNCC, o lugar destinado às Artes na Base foi estudado em diferentes partes do país, constituindo uma fértil produção acadêmica sobre o tema, da qual faremos referência a cinco estudos publicados em periódicos e anais de evento, no período de 2016 a 2018, que nos permitem delinear, mesmo que provisoriamente, um cenário reflexivo acerca dos tensionamentos envolvendo o tema, para além (e junto) da intensa mobilização realizada pela FAEB.

Um desses estudos é o de Flávia Alves (2016), que se debruçou sobre a segunda versão da BNCC com o propósito de analisar as concepções de arte, de corpo e de currículo presentes no documento¹⁵. Para tanto, inicia referindo o paradigma técnico-linear de currículo assumido no texto da Base: segundo a autora, organizar o currículo a partir da definição de objetivos educacionais situa a proposta numa perspectiva técnica que supostamente garantiria sua impossível neutralidade. A despeito da aparência inovadora da ideia de que “os alunos devem aprender”, o modelo de currículo por competências adotado na BNCC tem enfoque instrumental e não expressa potencial crítico, sobretudo em função de seu alinhamento às expectativas de setores produtivos: a especificação dos objetivos de aprendizagem guarda explícita relação com o controle e a execução de metas da produção industrial, traduzindo-se, inclusive, na participação interessada de representantes da iniciativa privada.

Dispensam comentários a relação entre estes grupos e a concepção técnico-linear de currículo que se presta a formar mão-de-obra para o setor privado, ao invés de formar cidadãos capazes de questionar este modelo de sociedade, em que praticamente tudo se torna passível de se tornar bem de consumo – inclusive o direito à educação, garantido em constituição. (ALVES, 2016, p. 3220)

Por conseguinte, diante de sua própria indagação acerca de como construir uma abordagem curricular que se contraponha ao caráter prescritivo da BNCC, a autora refere uma alternativa que se dá na convergência de três referências teóricas: a perspectiva do *currículo em ação*, defendida por Corinta Geraldí, enfatizando o protagonismo de estudantes e docentes na constituição subjetiva e cotidiana do currículo no contexto em que ele ocorre; a ideia de *professor-militante* desenvolvida por Sílvio Gallo, fundamentada na ação deliberada e consciente de docentes naquilo que o autor chama de educação menor, sobretudo na esfera da sala de aula; e a concepção de *corpoarte* sistematizada por Rita de Cássia Antunes, para defender a transversalidade curricular entre arte e corpo, materializada no Ensino de Artes e Educação Física, em contraposição à ênfase racionalista do currículo escolar que dualiza os saberes e secundariza a arte e o corpo.

¹⁵ Em 2016, a segunda versão da BNCC tramitava na Comissão de Educação do Congresso Nacional como um Projeto de Lei (PL nº 4.486/2016).

Por ser capaz de empreender transformações no plano da realidade, em vez da elaboração de mais um novo documento oficial, viver o *corpoarte* dentro de cada realidade escolar distinta aponta para um horizonte possível, centrado no presente. Ampliar o território do corpo no mundo dos saberes engendrados pela escola [...] pode promover as mudanças tão frequentemente reivindicadas na educação formal, porque esta se inicia no interior das escolas e no interior dos sujeitos que lá estão. [...] é necessário empreender uma “reforma de dentro para fora”. (ALVES, 2016, p. 3220)

A perspectiva que faz convergir, na prática, as ideias de *currículo em ação*, *professor-militante* e *corpoarte* — ao pressupor a religação das dimensões racional, sensível, artística e estética do conhecimento — se configuraria, segundo a autora, numa manifestação de resistência criativa ao caráter instrumental, homogeneizador e fundamentalmente prescritivo da Base Nacional Comum Curricular que, adotando o modelo baseado em competências, se mostra incapaz de escapar à lógica do controle técnico de um currículo linear, que caracteriza a tradição educacional brasileira já tão extensamente questionada.

Outro estudo ao qual fazemos referência é o de Márjorie Severo (2017), que discute a memória da formação de professores na licenciatura de Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe, estabelecendo relações desse tema com determinados pontos da BNCC, considerando-se as três versões que compuseram o processo de sua construção antes da aprovação final do documento relativo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, tal como apontado também nas discussões e reivindicações realizadas pela Federação de Arte-Educadores do Brasil, Severo (2017) chama a atenção para o problema que o texto da primeira versão cria ao âmbito da formação de professores habilitados em licenciaturas específicas, na medida em que apresenta as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como subcomponentes de um componente curricular que foi chamado de Arte. Apesar de a terceira versão do documento ter retirado a expressão subcomponente, a autora entende que o problema em relação à formação de professores persiste. Assinalando as alterações manifestas na terceira versão, em resposta às críticas dirigidas à primeira versão, Severo (2017, p. 10), argumenta:

Os termos *subcomponente* e *habilitados*, tão criticados na versão anterior por remeter ao ensino de Arte polivalente e a desprestigiar cada uma das Artes, assim foram substituídos pelo termo *linguagens*. A manutenção da Arte como Linguagem, junto de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física, o tempo mostrou, já na época em que fazíamos parte da área de Comunicação e Expressão, que esses componentes se mantêm isolados e com pouca ou nenhuma integração entre eles.

Ainda que não aprofunde a discussão sobre as seis dimensões do conhecimento que constam na BNCC — criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão —, ao brevemente referi-las, Severo (2017) nos indica a necessidade de refletirmos sobre os aspectos teóricos e pedagógicos que se encerram na indicação de tais dimensões, bem como sobre suas conexões com a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (ler, contextualizar, fazer), na medida em que esta última proposta metodológica já compõe a formação de professores em Artes.

De igual modo, a simples menção de Severo (2017) aos temas integradores (Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade; Culturas Indígenas e Africanas; Culturas Digitais; Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental) suscita a importância de atualização do debate sobre a transversalidade e a interdisciplinaridade nas proposições curriculares, sobretudo considerando simultaneamente a emergência e a secundarização de determinadas áreas do saber.

Além disso, a exemplo do que outros estudiosos das Artes tem reivindicado quanto ao lugar que elas ocupam na BNCC, Severo (2017, p. 12) defende a ideia de que “Artes é área do conhecimento, é um campo, envolvendo quatro componentes curriculares que requerem professores formados nas distintas licenciaturas”.

Mais um estudo publicado sobre o tema (nesse recorte temporal), e que parece corroborar algumas ideias aqui apresentadas, é o de José Roberto Peres (2017). Partindo da premissa de que a BNCC fragiliza a posição curricular das Artes — o que é entendido como um retrocesso diante das conquistas lentamente granjeadas por esse campo do conhecimento no Brasil —, Peres (2017, p. 25) orienta sua reflexão a partir de algumas questões, dentre as quais destacamos duas: “Qual a concepção de ensino de Artes presente na BNCC?”, “Quais as inferências na formação de professores de Arte?”.

Antes de entrar mais especificamente na discussão aberta por essas questões, o autor refere a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, afirmando:

O texto provisório apresentava a Arte desconsiderando-a como área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. (PERES, 2017, p. 27)¹⁶

Para mostrar essa espécie de esvaziamento epistêmico a partir do qual a BNCC lida com o campo das Artes, e tentando circundar a primeira de suas questões (relativa à concepção de ensino), o autor afirma que o texto da Base reduz o ensino

à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da *forma* na Arte, ou seja, os conteúdos constitutivos do processo artístico. Assim, os estudantes terão uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da sociedade.

Quanto à sua outra questão, relativa à formação de professores, Peres (2017) aponta a estreiteza das reformas curriculares, orientadas instrumentalmente por avaliações externas que acabam pautando ação e formação docente. Nesse sentido, a secundarização curricular dirigida às Artes na BNCC, aliada à brecha que o documento abre de um retorno à polivalência, dispõe as condições para uma possível desconsideração da necessidade de que docentes atuantes no Ensino de Artes na Educação Básica tenham formação universitária a partir das licenciaturas específicas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Outro estudo envolvendo o tema Artes e BNCC é o de Guilherme Romanelli (2016). Centrando sua discussão especificamente no Ensino de Música – e inicialmente reconhecendo certa importância de a BNCC observar

¹⁶ Embora o autor se refira aqui à primeira versão da BNCC, o mesmo pode ser dito quanto aos textos das versões aprovadas (em dezembro de 2017, relativo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; em dezembro de 2018, relativo ao Ensino Médio), na medida em que mantém Arte como componente curricular e não como área do conhecimento.

os resguardos legais em relação à obrigatoriedade do Ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na Educação Básica —, Romanelli (2016, p. 480) destaca a contradição criada no documento em relação a isso: “se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori”.

Dentre os avanços que o autor identifica no texto da Base em relação ao Ensino de Música, está o deslocamento de uma abordagem conteudista em favor do desenvolvimento autônomo da musicalidade dos estudantes, com ênfase para a exploração do som e dos materiais sonoros em suas relações com o meio e a cultura, questões que ganham paridade curricular em relação à prática e a audição musicais.

Quanto aos problemas identificados, Romanelli (2016, p. 483) chama a atenção para três. Dentre eles, está a falta de paralelismo semântico entre as diferentes etapas de ensino, dificultando a leitura do documento, “ora trazendo redundância, ora expondo contradições e, sobretudo, assumindo com certa deficiência seu papel de orientador para a construção de propostas curriculares”. Comparando a redação da Base nas três etapas, o autor (id.) afirma que o texto relativo à Educação Infantil destaca-se por sua qualidade e coerência, enquanto o texto relativo ao Ensino Médio “tem problemas sérios como, por exemplo, a cópia quase direta de partes do documento ligado ao Ensino Fundamental – Anos Finais, apenas com a troca de algumas palavras”. É também no documento relativo ao Ensino Médio que Romanelli (id.) identifica outro problema: “a falta de uma ênfase maior às características da cultura jovem em especial à importância que a música assume na cultura de tradição ocidental europeia (da qual somos parte) na faixa dos 15 aos 18 anos”. O terceiro problema apontado pelo autor diz respeito a interpretações reducionistas que a redação do documento torna possíveis, em especial nas orientações para o Ensino de Música dirigidas ao Ensino Fundamental.

Além de apontar avanços e problemas do documento, Romanelli (2016) apresenta alguns dilemas envolvendo o Ensino de Música na BNCC (dilemas que em alguns casos se estendem também ao Ensino das outras Artes), dentre os quais faremos referência aqui a três.

Um deles diz respeito ao desafio de, no campo das Artes, definir uma correspondência entre a idade do estudante e o conhecimento a ser aprendido

— o que parece não ser uma questão recorrente no caso do ensino de outras áreas, nas quais, “mesmo respeitando o ritmo de cada estudante, é possível apontar para uma relação mínima entre o nível escolar e o domínio de conhecimento” (id., p.484). Diante disso, o autor se pergunta: “não seria esse um problema que é próprio da aprendizagem da Arte? Parece-me que o conhecimento em Arte não se constrói num crescendo que vai do mais fácil ao mais difícil” (id.). Assim, o primeiro dilema para o qual Romanelli (2016) chama a atenção é justamente o da possibilidade de um documento como o de uma Base Nacional Comum Curricular considerar as singularidades epistêmicas da Arte.

Outro dilema apontado no estudo refere-se àquilo que a BNCC define como conteúdo para o Ensino de Música: “existe o peso de uma tradição herdeira do modelo de conservatório que se fundamenta nos elementos estruturantes do som e da música” (id., p. 485). Analisando o organograma por meio do qual a BNCC organiza o conteúdo a ser ensinado em Música, e mesmo sabendo que essa forma de organização pode parecer atraente para o planejamento das aulas, Romanelli (2016, p. 485) se pergunta, com relação à disposição do conteúdo: “não seria uma forma de tirar a música do centro das aulas de música?”.

O terceiro dilema ao qual queremos dar destaque diz respeito ao lugar destinado ao lúdico na BNCC, considerado somente no texto relativo à etapa da Educação Infantil, como se o lúdico fosse restrito às crianças pequenas nos processos de aprender. Referindo-se à parte do documento direcionada às Artes, Romanelli (2016, p. 486) diz:

a ludicidade aparece quase que exclusivamente na seção reservada à criança pequena [...]. Entretanto, no caso da Música, a ludicidade é parte das experiências musicais de qualquer idade e de qualquer gênero ou estilo. [...] o jogo em música pode estar ligado às experiências mais profundas e complexas. Dessa forma, pergunta-se: como é possível garantir o espaço da ludicidade em todos os níveis da Educação Básica, superando a ideia de diversão e entretenimento?

Questionando-se se a música deveria ser didatizada, Romanelli (2016, p. 487) finaliza seu estudo referindo o caráter paradoxal da relação que, no Brasil, estabelecemos com a música: “de um lado a musicalidade do brasileiro é reconhecida no mundo todo e, de outro, destaca-se a irregularidade do ensino formal de música na escola brasileira”.

O quinto e último estudo a que fazemos referência nesse texto é o de Rosa Iavelberg (2018), que empreende um exercício comparativo, no que se refere às Artes, entre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental), aprovada em dezembro de 2017, e os já conhecidos e extensamente estudados Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação em 1997.

Observando as continuidades e as discontinuidades da BNCC em relação aos PCN, transcorridos vinte anos entre um e outro documento, a autora constata um retrocesso do lugar que as artes ocupam na política curricular atual em relação à anterior, na medida em que enquanto nos PCN a Arte está considerada como área de conhecimento, em paridade curricular com as demais áreas, na BNCC ela é reduzida a componente curricular inserido na área de Linguagens, ao lado de Língua Portuguesa e Educação Física. Além disso, como pontua Iavelberg (2018, p. 75), “os documentos dos Temas Transversais [dos PCN] – Pluralidade Cultural, Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Saúde – eram orientados a todas as áreas e, entre elas, à de Arte”, o que não acontece no caso da BNCC.

Dentre as continuidades dos documentos, está a de que os dois se orientam por ações de aprendizagem que, embora com denominações distintas – “eixos de aprendizagem significativa”, no caso dos PCN; e “dimensões do conhecimento” no caso da BNCC – estão ambas relacionadas à Abordagem Triangular.

Apesar disso, a indefinição quanto aos conteúdos de ensino de Artes na Base é apontado pela autora como um dos principais aspectos que denota o rebaixamento do valor das Artes na Educação. Ao mostrar e analisar exemplos disso, retirados de partes de ambos os documentos, e percebendo que “os demais componentes e áreas da BNCC definem com exatidão os conteúdos que promovem o exercício e a aprendizagem das habilidades” (id., p. 79), a autora afirma, com relação às Artes, que

nas orientações da BNCC, é frágil a definição de indicadores e balizas teóricas para a seleção dos conteúdos, tornando difícil aos professores relacioná-los às habilidades que levariam às competências. A não menção de tais indicadores está em contradição com o documento, que tem caráter obrigatório e de base comum para todo o país. [...] Compreendemos que uma habilidade não pode ser aprendida sem que se especifique cada conteúdo a ela relacionado, pois para que as habilidades sejam

postas em ação é necessária mobilização de um conjunto específico, não genérico, dos conteúdos a serem aprendidos. (IAVELBERG, 2018, p. 77-79)

Reconhecendo que “a não definição de conteúdo em Arte poderia representar uma abertura favorável à autonomia dos professores e gestores na seleção de *o que ensinar* ao definir os conteúdos”, a autora chama a atenção para a armadilha na qual isso pode colocar o ensino de Artes, concorrendo para sua maior desvalorização na Educação Básica, na medida em que

no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para 2019, nas orientações para a escrita do Manual do Professor Impresso, pede-se aos autores: “explicitar a correspondência do conteúdo, com os objetos e conhecimento e habilidades”. [...] Essa exigência de definição do conteúdo, que estaria em correspondência com os objetos de conhecimento e habilidades é possível aos demais componentes e áreas da BNCC, mas é incompatível com a não existência dos conteúdos no componente Arte. Compreendemos que tal definição será imprescindível na avaliação das habilidades. (IAVELBERG, 2018, p. 80)

Tais discontinuidades, somadas ao caráter instrumental do texto da BNCC, promovem a desvalorização das Artes no currículo da Educação Básica. A partir daqui, já que ficará a cargo das equipes escolares a seleção dos conteúdos, e diante da possibilidade de antevermos dificuldades na escrita curricular por parte dessas equipes, em função da incoerência interna no documento, será preciso ainda considerar desde já que

no segmento do Ensino Fundamental I, a maioria das escolas apresenta: número insuficiente de professores licenciados nas linguagens específicas; concursos polivalentes de ingresso na carreira docente; pouca carga didática reservada ao componente; baixa diversidade de materiais e, inadequação de espaço físico nas escolas para as aulas. (id.)

Neste sentido, Iavelberg (2018) defende que a implementação da BNCC deve ser acompanhada de políticas públicas centradas articuladamente em três frentes de valorização: da docência nas instituições, das Artes na Educação, e da formação nas licenciaturas específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as principais questões que permeiam o lugar ocupado pelas Artes no desenho curricular que foi se construindo para a BNCC, algumas delas se mostraram recorrentes, atravessando as reivindicações da FAEB – que, como vimos, expressam discussões centrais envolvendo o cotidiano de pesquisa e prática no campo do Ensino de Artes no Brasil – e também os cinco estudos acadêmicos publicados sobre o tema no período de 2016 a 2018, que mostram o quanto as versões aprovadas da BNCC contém equívocos expressos sobre as Artes, representando um retrocesso para a área na medida em que, de modo geral, negligenciam as especificidades do ensino das diferentes Artes na escola.

Nesse sentido, finalizamos esse texto afirmando algumas de suas principais questões, das quais compartilhamos: diante da aprovação da BNCC e de sua implementação pelos estados e municípios, e para fins de evitar a perspectiva da polivalência, reitera-se a necessidade de que as propostas curriculares a serem elaboradas a partir de agora considerem, na esteira da história e da produção acadêmica em torno do Ensino de Artes no Brasil, que as Artes são uma área de conhecimento constituída por quatro componentes curriculares: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cuja docência deve ser efetivada por professoras e professores formados em cursos de licenciatura específica, em nível de graduação, dispostos conforme as Resoluções vigentes do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as diretrizes para a formação inicial docente, considerando-se, para tanto, a necessidade de concursos públicos para as redes de ensino, tendo como requisito a titulação de licenciado em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Carta de João Pessoa 2017. *XXVIII Simpósio de Política e Administração da Educação*, 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_anfope_joao_pessoa_27abril2017.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

ALVES, Flávia Teodoro. Qual o lugar reservado às artes na Base Nacional Curricular Comum? *Anais IX Congresso da ABRACE*, Uberlândia/MG, 11 a 15 de novembro de 2016, p. 3214-3236.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. *Políticas públicas para o ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas*. São Paulo, 26 de jan. 2016. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – *Lei n.º 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COSTA, Maria da Conceição; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan.-jun., 2019.

FAEB. *Ofício n.º 06/2015/FAEB*. Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Disponível em <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FAEB. *Boletim n.º 1/2016*. BNCC e FAEB: Cartografias de uma luta, 2016.

FAEB. *Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular*. Goiânia, 29 de nov. 2017. Disponível em <https://www.faebr.com.br/cartas/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FAEB. *Proposições da FAEB para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) referente ao componente curricular ARTE na Educação Básica*. Brasília, 30 de abr. 2018. Disponível em <https://www.faebr.com.br/site/wp-content/uploads/2018/05/Recomenda%C3%A7%C3%B5es-FAEB-para-implementa%C3%A7%C3%A3o-BNCC-8maio.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out./dez., 2014.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.12, n.3, p.1530-1555, out./dez., 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.36, n.133, p.891-908, out./dez., 2015.

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

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *Espaço do Currículo*, v.9, n.2, p. 215-236, mai./ago. 2016.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular - BNCC - um ponto de vista da educação musical. *Linguagens*, Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v.10, n.3, p.476-490, set./dez. 2016.

SEVERO, M. G. A memória da formação de professores de artes visuais na universidade federal de Sergipe e os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular. *Encontro Internacional de Formação de Professores*, 15 a 19 de maio, 2017. Universidade Tiradentes, Aracaju/SE. Aracaju: ENFOPE, 2017.

Recebido em 25/11/2019

Aprovado em 03/01/2020