

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Faculdade de Filosofia, Comunicação, Literatura e Artes – FAFICLA
Programa em Comunicação e Semiótica

Isabela Carletti

**O QUE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMUNICA:
processos, sujeitos e o ensino de arte na educação básica**

Doutorado

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Faculdade de Filosofia, Comunicação, Literatura e Artes – FAFICLA
Programa em Comunicação e Semiótica

Isabela Carletti

**O QUE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMUNICA:
processos, sujeitos e o ensino de arte na educação básica**

Tese apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Comunicação e Semiótica, sob a orientação da Profa. Dra. Helena Katz.

Doutorado

2023

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura

Data

e-mail

Esta tese foi realizada com o apoio da Bolsa CAPES, que agradeço por haver sido indispensável para a realização desta pesquisa.

Carletti, Isabela

O QUE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMUNICA:
processos, sujeitos e o ensino de arte na educação
básica. / Isabela Carletti. -- São Paulo: [s.n.],
2023.

63p. il. ; cm.

Orientador: Helena Tânia Katz.

Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Comunicação e Semiótica.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Ensino de
Arte. 3. Biopolítica. 4. Brincar. I. Katz, Helena
Tânia. II. Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Comunicação e Semiótica. III. Título.

CDD

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ana Cristina Echevengúá Teixeira – PUC-SP

Prof. Rosa Maria Hercoles – PUC-SP

Profa. Laura Pronsato – UFV

Profa. Dra. Edna Christine Silva – Prefeitura Municipal de Juiz de Fora-MG

Profa. Dra. Helena Katz – PUC-SP (Orientadora)

Aprovada em ____/____/____

Dedico esta tese à Helena Katz por me ajudar a enxergar o mundo.

Agradecimentos

Agradeço a todas as mulheres que trilharam comigo esses quatro anos de pesquisa, especialmente minhas tias Glória e Lyrian que são exemplo e refúgio.

Aos amigos de Minas Gerais e São Paulo por compreenderem e acolherem minha ausência.

À comunidade escolar do Sesi Vila Leopoldina e Fasesp, pelos diálogos substanciais, pelo respeito ao meu tempo e por levar com humor minhas divagações.

À banca de qualificação e defesa pelas contribuições e disponibilidade para dialogar.

Ao programa de Comunicação e Semiótica por ter acolhido mais uma etapa desse sonho que é fazer pós-graduação. À Cida pela paciência e ajuda nas burocracias cotidianas.

À minha mãe, Marina, que me ensinou sobre o amor.

Agradeço à Capes, que por meio da concessão da bolsa de pesquisa, possibilitou a elaboração deste trabalho.

RESUMO

CARLETTI, Isabela. O que a Base Nacional Comum Curricular Comunica: processos, sujeitos e o ensino de arte na educação básica. 2023.63 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Comunicação e Semiótica, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Literatura e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento normativo elaborado com o intuito de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes da Educação Básica. Homologada em 2018, a versão final da BNCC apresentou outras duas versões distintas. Esta tese se dedica a uma leitura crítica acerca dos atores da escrita da terceira versão, uma ação da iniciativa público privada (Brown, 2018; Filgueiras, s/d) que persiste na elaboração de propostas para a implementação da lei em todo território nacional (Giroto, 2017; Frangella, 2018). Entendida como um dispositivo biopolítico (Lazzarato, 2006), a lei reafirma a larga influência de instituições financeiras internacionais nos mais diversos setores da sociedade, incluindo a possibilidade de gestão dos sujeitos numa lógica empresarial. O componente curricular Arte está enquadrado na grande área de Linguagens. A obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas – dança, música, teatro e artes visuais -, indica a possibilidade de um ensino polivalente; as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas com docentes denuncia o enfraquecimento epistemológico do campo; as ações verbais que direcionam as aprendizagens essenciais, carecem de fundamento teórico, abrindo caminhos para um ensino de arte insubstancial (Lakoff & Johnson, 2002). A proposta pedagógica para o enfrentamento da situação exposta, parte da observação das demandas educacionais trazidas pelas crianças com a retomada do ensino presencial após o período de isolamento social gerado pela crise socio sanitária de COVID – 19. Observou-se a necessidade de reestabelecer um cenário de socialização e a ferramenta escolhida para tal foi o brincar (Maturana & Verden-Zöller, 2021). As práticas numa escola de ensino formal com alunos do ensino fundamental – anos iniciais serão expostas e problematizadas com intuito de afirmar que a colaboração (Sennett, 2021), como uma característica constituinte na espécie humana, favorece o aprendizado escolar.

Palavras-chave: BNCC, ensino de arte, biopolítica, brincar.

LISTA DE FIGURAS

CARLETTI, Isabela. O que a Base Nacional Comum Curricular Comunica: processos, sujeitos e o ensino de arte na educação básica. 2023.63 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Comunicação e Semiótica, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Literatura e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

The Common National Curricular Base - BNCC is a normative document elaborated with the intention of guaranteeing the learning and development rights of Basic Education students. Certified in 2018, the final version of the BNCC presented two other distinct versions. This thesis dedicates itself to a critical reading of the scholars involved in the writing of the third version, an action by the public-private initiative (Brown, 2018; Filgueiras, s/d) that persists in the elaboration of proposals for the implementation of the law throughout the national territory (Giroto, 2017; Frangella, 2018). Understood as a biopolitical device (Lazzarato, 2006), the law reaffirms the wide influence of international financial institutions in the most diverse sectors of society, including the possibility of managing individuals in a business logic. Arts education is framed in the major area of Languages. The mandatory teaching of the four artistic languages – dance, music, theater and visual arts - indicates the possibility of a multipurpose teaching; the knowledges and the skills that must be developed with teachers denounce the epistemological weakening of the field; the verbal actions that guide essential learning lack a theoretical foundation, opening the way for an insubstantial art teaching (Lakoff & Johnson, 2002). The pedagogical proposal to face the exposed situation, starts from the observation of the educational demands brought by the children with the resumption of presential learning after the period of social isolation generated by the socio-sanitary crisis of COVID - 19. The need to re-establish a scenario of socialization emerged and playing was a tool chosen for this goal (Maturana & Verden-Zöller, 2021). Practices in a formal early years elementary school will be exposed and problematized in order to affirm that collaboration (Sennett, 2021), as a constituent characteristic of the human species, favors school learning.

Keywords: BNCC, arts teaching, biopolitics, playing.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

SUMÁRIO

1- CONTEXTO.....	14
2- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	18
3- LINGUAGENS NA BNCC	33
4- ARTE NA BNCC.....	37
5- FAZERES PEDAGÓGICOS.....	59
6- REFERÊNCIAS.....	62

Contexto

No ano de 2019, começo do doutorado, estávamos na eminência de grandes cortes financeiros para as bolsas de apoio à pesquisa na pós-graduação. À época, os primeiros passos do trabalho ainda estavam atados a fazeres pedagógicos e artísticos interessados em conceitos sobre o corpo que fugissem às práticas do biopoder.

Em 2020, agora atuando como professora na educação básica, foi necessário desenvolver este projeto, juntamente com minha prática docente na escola. Graduada em Dança, ingressei como professora nos anos iniciais do ensino fundamental atuando junto ao componente curricular “Arte”, em uma rede de ensino de abrangência nacional, com sede no estado de São Paulo.

Segundo o site da instituição, a proposta pedagógica para o ensino fundamental é pautada em

As aulas no ensino fundamental da rede escolar SESI-SP são planejadas de acordo com os princípios, fundamentos e pressupostos do Referencial Curricular do sistema SESI-SP de Ensino, considerando também o que é preconizado pela BNCC. Além disso, conta com recursos como: material didático próprio que engloba as atuais tendências educativas, bibliotecas, Laboratórios de Fabricação Digital (FABLABs), de informática educativa, de ciências da natureza, de mídias e tecnologias etc., proporcionando desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para o sujeito que vive no século XXI.

A organização curricular da rede está pautada no ensino por área de conhecimento, estimulando a participação dos estudantes por meio de diálogos constantes entre o que eles sabem e o que será ensinado, com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa.

A avaliação destina-se, primordialmente, ao monitoramento do processo de ensino e aprendizagem e tem por objetivo subsidiar as intervenções dos docentes diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes.¹

Foi preciso me adequar às propostas institucionais, aprender sobre os currículos, fazer uso de material didático, elaborar propostas avaliativas e principalmente ministrar aulas de outros componentes artísticos os quais eu não tinha

¹ Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/educacao/proposta-pedagogica-do-ensino-fundamental>. Acessado em: 23 de abril de 2023.

habilitação para tal: artes visuais, teatro e música. Nenhuma dessas demandas eu havia ainda lidado ao longo da minha história como professora da educação básica. Com um regime de trabalho de 36hs semanais, atuando do 1º ao 5º ano com 480 alunos, minha prática docente tornou-se um imperativo para a pesquisa, tendo a BNCC como tema de estudo.

Ainda nesse ano, a crise socio sanitária promovida pela Covid-19 assolou o mundo e obrigou os sistemas de ensino a funcionar com as atividades que, habitualmente, eram usadas como método complementar, por exemplo, programas de TV, materiais impressos fornecido pelas escolas, plataformas online digitais etc. Além da mudança no modo de aprender, neste novo contexto passou-se também a conviver, a cada dia, com “o número de vítimas”, promovendo um tipo de relação com a morte que expunha, diariamente, a vulnerabilidade da vida.

Em meu trabalho, adotamos as aulas *on line* e uma grandiosa mobilização aconteceu para que essa realidade fosse possível. A instituição dispôs de algumas plataformas para o ensino remoto, docentes fizeram cursos para o uso delas, equipamentos eletrônicos foram disponibilizados para as pessoas que não tinham acesso aos mesmos, a grade de aulas foi adaptada, o material didático estava também em nuvem.

Esse cenário, no entanto, não representou a realidade de todas as escolas do país. O novo cotidiano que se impôs estava atado à tecnologia (uso de computador/tablet), e a tecnologia é sempre uma linha de corte social, desse modo, os privilégios de classe ficaram muito destacados. Nem todos tiveram a possibilidade de acompanhar as aulas *on line* por não disporem do equipamento necessário, de uma conexão capaz de sustentar transmissão de vídeo e áudio simultânea, nem tampouco de um espaço capaz de permitir a concentração da atenção nas aulas. Foi necessário se adaptar rapidamente a um mundo novo, para o qual ninguém havia se preparado. E o resultado foi uma perda incalculável nos processos de aprendizagem, que produziu desistência e abandono da escola.

A pesquisa, nesse momento, entrou em estado de suspensão, de espera. O que seria válido discutir, como e por quê? Que relevância a pesquisa acadêmica teria no âmbito educacional num embrião de possibilidades cujo desenvolvimento era baseado no “e se”, “quem sabe”, “talvez seja”. Para mim

não foi possível vislumbrar o que seguiria na comunidade escolar que eu fazia parte, na saúde da minha família, muito menos em meu objeto de pesquisa. Por mais que houvesse o interesse em leituras sobre as biopolíticas em épocas de grandes crises, eu também estava me adaptando e tateando no escuro as possibilidades de ação.

Com a volta ao ensino presencial no segundo semestre de 2021 (fato ocorrido na instituição de ensino em questão), a tão falada “recuperação de aprendizagem” se revelou atada à nossa própria recuperação dos processos de socialização, enquanto espécie. Na escola, foram cinco meses de mediação de conflitos entre as crianças que, desmotivadas e agressivas, deixaram explícito que tudo havia mesmo mudado.

Neste período, comecei também a atuar como professora no ensino superior, com a função de formar estudantes no curso de Linguagens - estrutura organizacional de componentes curriculares implementada pela BNCC. Estando à frente das aulas do subcomponente “Arte”, outras janelas perceptivas se abriram para a reflexão sobre a lei e os impactos dela em toda a comunidade escolar.

O desafio agora era recomeçar a viver a instituição escolar presencialmente, readequar as cargas horárias, os conteúdos a serem ministrados, os métodos, a manutenção da saúde. Reaprender a interagir com as pessoas sem a mediação das telas, estar exposta novamente a um grande número de crianças que, assim como eu, estava reaprendendo a sair de casa.

As vivências nesse período de retorno foram cruciais para a elaboração da tese. Os arranjos metodológicos, a partir do currículo previamente elaborado pela instituição de ensino, propiciaram um despertar crítico para a prática polivalente das quatro linguagens artísticas previstas na BNCC: dança, música, teatro e artes visuais, acrescida a necessidade de ressocialização de toda a comunidade escolar.

As aulas na graduação se fizeram relevantes para fortalecer a base bibliográfica da pesquisa e encontrar novas fontes de diálogo. Preparando futuros docentes da área de Linguagens, foi preciso potencializar o olhar sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais que estão enveredados na escrita da BNCC. Esse fragmento tão importante do percurso não será exposto em profundidade nesse trabalho, apenas as reflexões dele extraídas poderão ser

observadas. No entanto, o desejo de uma escrita futura sobre o tema se faz presente.

Para além das questões institucionais, o fato de me afastar do meu fazer docente como artista é um ponto importante para o entendimento das reflexões que serão expostas. A necessidade da polivalência e do cumprimento de metas em relação aos conteúdos a serem ensinados, gerou um grande cansaço e desmotivação.

Acredito que enquanto realizo a pesquisa, também mobilizo outros setores da minha vida. As indagações que fomentam essa tese só foram possíveis emergir devido a esses estados corporais. Como seria possível identificar a fragilidade dos conceitos artísticos presentes no texto da BNCC se minha potencialidade como artista não fosse suprimida? Como entender os arranjos biopolíticos que se pode identificar na lei se eu mesma não tivesse consciência das suas consequências na minha rotina de educadora? E, principalmente, como seria possível trabalhar na hipótese do empobrecimento epistemológico que traz o texto final da BNCC – na área Linguagens e o subcomponente Arte - se eu mesma não me sentisse atuando na superficialidade dos conteúdos?

Como será visto ao longo do texto, a Base Nacional Comum Curricular se firma como um projeto de estruturação da educação brasileira que pressupõe verdades a priori e elabora um conceito de sujeito que necessita de certas habilidade e competências para viver no “novo cenário mundial²”. Segundo o texto

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p 14).

² Não é possível identificar no texto da base a definição de “novo cenário mundial”.

Mas foi nesse contexto caótico que também surgiu a vontade de propor coisas novas - única possibilidade de me manter atenta às crianças e adultos com quem trabalho, dividindo uma centelha de esperança que se faz na reconexão entre as pessoas, na alegria de ensinar-aprender.

Assim, caminharemos analisando o texto da 3ª versão base no que se refere à área de Linguagens e seu subcomponente Arte. A hipótese do empobrecimento epistemológico observado na última das três versões da BNCC, será testada a partir de conversas com teóricos de diversas áreas do conhecimento, a fim de identificar as lógicas de operação do neoliberalismo tardio, identificando quais sujeitos são necessários para a manutenção dessa ordem.

Após essa identificação, será exposto um caminho metodológico que desenvolvi gradativamente em minhas aulas de arte com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. O resgate das possibilidades de interação entre as crianças conduziu à prática do brincar e ao reconhecimento de características fundamentais da nossa espécie que foram abaladas durante a crise socio sanitária.

Nesse caminho esperançado, espera-se que a valorização da potência dos pequenos gestos possa contribuir para a superação de barreiras enfrentadas com a implementação da BNCC, propondo um pensamento-ação no cotidiano das aulas na escola.

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento normativo elaborado com o intuito de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes da Educação Básica. Sendo referência para a elaboração dos currículos das redes municipais, estaduais e federais de ensino, vem a definir quais devem ser as aprendizagens essenciais, entendidas como um conjunto orgânico e progressivo de aquisição de conhecimentos.

Sua aplicação pretende contribuir para o desenvolvimento e alinhamento de políticas públicas para a educação, referentes à formação de professores, à

avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Segundo o documento,

espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p 8)

O histórico de criação do documento tem uma longa trajetória. O quadro abaixo apresenta um resumo das principais etapas de seu desenvolvimento até a data de escrita dessa tese.³

Ano	Etapa de desenvolvimento	Apontamentos
1988	Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil.	Prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular.
1996	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	O artigo 26 regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
2010	Realização da Conferência Nacional de Educação.	O documento final da CONAE fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.
2014	Regulamentação do Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005	O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).
2014	2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae)	Elaboração de documento acerca das propostas e reflexões para a educação brasileira, importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC.	Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
2015	Lançamento da 1ª versão da BNCC.	Disponível em: BNCC - versões . Acesso em 01/05/2023

³ O histórico completo pode ser acessado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em 01/05/2023.

2016	Disponibilização da 2ª versão da BNCC.	Disponível em: BNCC - versões . Acesso em 01/05/2023.
2016	Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC.	
2017	Homologação da 3ª versão da BNCC.	Disponível em: BNCC - 3ª versão . Acesso em: 01/05/2023
2017	CNE apresenta a resolução que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017
2018	Entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.	
2018	Instituição do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.	PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018
2018	Homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.	Disponível em: EM - BNCC . Acesso em: 01/05/2023

As três versões da Base apresentam diferenças importantes que demandariam um esforço além dessa tese para análise, por isso, nos debruçaremos posteriormente no subcomponente Arte e as mudanças conceituais acerca da temática aqui proposta.

No entanto, faz-se relevante destacar que a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular tinha como objetivo “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica⁴”. Na 2ª versão, com as alterações do texto inicial – após seminários e consultas públicas-, os objetivos do documento também mudaram. Observava-se a função de orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A versão final da BNCC, homologada como documento normativo, requer que as instituições de ensino básico do país cumpram suas determinações, fazendo modificações em seus currículos. Como a Base não expõe um método

⁴ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

de ensino, pretende-se a garantia de autonomia das diretrizes educacionais pertinentes às diferentes realidades e contextos dessas instituições.

E, dessa maneira, a Base aponta como seu fundamento que, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências em detrimento do balizamento de assuntos mínimos a serem ensinados.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p 8)

Por “competência”, a lei define:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p 8)

Ainda segundo o texto, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ em 2017, a legislação brasileira passa a adotar as nomenclaturas “habilidades” e “competências” para referir-se às finalidades educacionais. Essa afirmação pode ser conferida na redação dos artigos abaixo que se referem à etapa do Ensino Médio.

Art. 35-A.	A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento.
Art. 36. § 1º	A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Já na etapa do Ensino Fundamental – objeto de estudo dessa tese-, lê-se:

⁵ A lei está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02/05/2023.

Art. 32. III	o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
--------------	--

Outro argumento importante a ser observado é a referência a organismos internacionais:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p 8)

No entanto, na Agenda 2030 da ONU⁶ encontra-se outras formas de referência às aquisições de conhecimento conforme visualizado nos trechos abaixo

Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável	
Ítem	Definição
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com habilidades relevantes , incluindo habilidades técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. (grifo nosso)
4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (grifo nosso)

Para justificar o desenvolvimento de competências na educação básica, a Base argumenta que esse é um movimento global e relevante para a contemporaneidade.

(...) desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na

⁶ Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>. Acesso em 03/05/2023.

construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p 13)

Apesar dessas disparidades entre a redação da Base e os textos de referência, a BNCC demanda que, ao final da educação básica, estudantes tenham desenvolvido 10 competências gerais. São elas:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
COMPETÊNCIA 1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
COMPETÊNCIA 2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
COMPETÊNCIA 3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
COMPETÊNCIA 4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
COMPETÊNCIA 5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se

	comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
COMPETÊNCIA 6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
COMPETÊNCIA 7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
COMPETÊNCIA 8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
COMPETÊNCIA 9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
COMPETÊNCIA 10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Diante dessa situação, cabe perguntar quais agenciamentos biopolíticos fomentaram a criação da BNCC? Quais subjetividades emergem desses agenciamentos?

Apesar da BNCC ser um projeto público, é sabido que empresas privadas participaram de sua elaboração, seja através de parcerias e iniciativas junto aos

órgãos governamentais, no desenvolvimento de materiais de suporte à sua implementação, fomento a pesquisas e formações para uso da lei em diferentes seguimentos do sistema educacional.

Dentre elas estão a Fundação Lemann⁷, Instituto Natura⁸, Fundação Roberto Marinho⁹, Instituto Ayrton Senna¹⁰, Itaú Social¹¹, Instituto Unibanco¹², Cedac¹³, Movimento pela Base¹⁴¹⁵ etc, apoiados ou financiados por instituições econômicas e empresas privadas.

Com o propósito de entender o motivo pelo qual a intervenção de empresas privadas no mecanismo estatal é um agenciamento biopolítico, é necessário caracterizar alguns conceitos-chave para essa reflexão.

O primeiro deles é o momento político-econômico neoliberalista. Segundo Mbemb (2017),

Por neoliberalismo entenda-se uma fase da história da Humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais. O neoliberalismo é a época ao longo da qual o tempo (curto) se presta a ser convertido em força reprodutiva da forma-dinheiro (...). O neoliberalismo baseia-se na visão segundo a qual 'todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor no mercado'. Este movimento caracteriza-se também pela produção da indiferença, a codificação paranóica da vida social em normas, categorias e número, assim como por diversas operações de abstracção que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais. (MBEMB, 2017, p 13)

Mbemb (2017), traz colocações acerca do funcionamento da sociedade neoliberal, a qual é possível encontrar alguns exemplos na redação da BNCC, como no trecho abaixo

⁷ Disponível em: [Fundação Lemann - Lideranças para impacto social \(fundacaolemann.org.br\)](https://fundacaolemann.org.br). Acesso em 05/05/2023.

⁸ Disponível em: <https://curtlink.com/ug84YM>. Acesso em 05/05/2023.

⁹ Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/professores/solucao/kits-pedagogicos-e-itinerarios-educativos>. Acesso em 05/05/2023.

¹⁰ Disponível em: <https://curtlink.com/2xKxiw>. Acesso em 05/05/2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/pela-primeira-vez-o-brasil-tem-diagnostico-da-qualidade-da-educacao-infantil/>. Acesso em 05/05/2023.

¹² Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/centro-de-pesquisa-transdisciplinar-em-educacao-cpte/>. Acesso em 05/05/2023.

¹³ Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em 05/05/2023.

¹⁴ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede>. Acesso em 05/05/2023.

¹⁵ O Movimento pela Base, forneceu apoio técnico na elaboração de materiais de apoio para implementação da BNCC que podem ser lidos no site da lei. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em 05/05/2023.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. (BRASIL, 2018, p 14)

Trata-se um exemplo explícito da operacionalidade abstrativa, já que os conceitos “sociedade contemporânea” e “novo cenário mundial”, não encontram referência ou definição em nenhum outro ponto da lei. Assim, esses locais contemporâneos podem e são ditados por aqueles segmentos sociais que pretendem seus objetivos como verdades a serem alcançadas.

O papel dos indivíduos, nesse contexto, é comentado por Brown (2018),

Enquanto o neoliberalismo busca manifestadamente emancipar os indivíduos das redes de regulamentação e intervenção estatais, ele envolve e vincula esses mesmos indivíduos em toda esfera e instituição neoliberalizada de que participam. Apontando a conduta empreendedora em todos os lugares, ele constringe o sujeito a vestir-se à moda do capital em todos os lugares. Ao mesmo tempo, o sujeito, tomado como capital humano por empresas e macroeconomias, acaba por ficar inteiramente preso às necessidades, trajetórias e contingências dessas entidades e ordens. (BROWN, 2018, p 8)

O próprio termo “competência”, como visto anteriormente, se entrelaça nesse caminho de entendimento do indivíduo contemporâneo, apto, hábil para lidar no mundo – esse novo mundo sem um significado a ser entendido ou discutido. E, ao final da educação básica, a pessoa terá proficiência em 10 segmentos que visam propiciar sua boa estada no mundo, como lê-se na BNCC:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p 9)

Sobre isso, Brown (2018) afirma:

Formalmente liberados da interferência legal em suas escolhas e decisões, os sujeitos permanecem, em todos os níveis, identificados e integrados aos imperativos e prédicas do capital. Assim, à medida que a cidadania neoliberal deixa o indivíduo livre para cuidar de si mesmo, ela também o compromete, discursivamente, com o bem-estar geral – demandando sua fidelidade e potencial sacrifício em nome da saúde nacional ou do crescimento econômico. (BROWN, 2018, p 10)

Além desses apontamentos que podem ser reconhecidos como característicos do neoliberalismo de um modo geral, Filgueiras (s/d), explica que no Brasil, esse regime político-econômico apresenta algumas nuances na atuação.

Preliminarmente, se faz necessário diferenciar, conceitualmente, *neoliberalismo*, *projeto neoliberal* e *modelo econômico neoliberal periférico*. O primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral, formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros - a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo (Anderson, 1995). O segundo, se refere à forma como, concretamente, o *neoliberalismo* se expressou num programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e entre estas e as classes trabalhadoras. Por fim, o *modelo econômico neoliberal periférico* é resultado da forma como o *projeto neoliberal* se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, e que é diferente das dos demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo. Em suma, o *neoliberalismo* é uma doutrina geral, mas o *projeto neoliberal* e o modelo econômico a ele associado, são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores. (FILGUEIRAS, s/d, p 179)

Segundo o autor, o Brasil foi o último país da América Latina a implementar um projeto neoliberal, na década de 1990. A marca do neoliberalismo tardio em nosso país é a profunda intervenção do capital financeiro internacional no Estado.

(...) a afirmação do projeto político neoliberal e a construção de um novo modelo econômico, (...) expressou, ao mesmo tempo em que estimulou, um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante, além de exprimir, também, a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais. (FILGUEIRAS, s/d, p 183)

Como resultado da subordinação financeira estatal, o restante da organização social também entra nessa lógica, inclusive a educação. Apesar de a Base explicitar em seu texto somente que sua concepção vai ao encontro de políticas internacionais, citando órgãos como a ONU e a UNESCO, todos os demais documentos utilizados para a seguridade e manutenção da lei, estão associados a grupos ou entidades financeiras.

Podemos citar dois exemplos descritos no quadro abaixo

Documento	Apontamentos
Além da aprendizagem acadêmica: Primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais ¹⁶ .	O documento de 2021, fruto de uma pesquisa financiada pela OCDE, teve sua tradução brasileira organizada pelo Instituto Ayrton Senna.
Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe ¹⁷ .	Documento de 2014, publicado pelo Grupo Banco Mundial indica em seu texto, dentre outros assuntos, ações para gestão e avaliação de docentes.

Outra marca do projeto neoliberal no país é a capitalização internacional de empresas, possibilitando a elas ser parte do regime de regulação das políticas estatais. Não por coincidência, as empresas que mantêm o projeto da BNCC – como visto anteriormente -, são braços ou formam parcerias com grandes instituições financeiras. Segundo Filgueiras (s/d),

(...) embora todos os grupos econômicos e as frações do capital estejam, hoje, financeirizados (...) apenas aqueles que se articulam organicamente com a esfera financeira, através do controle e propriedade de uma ou mais instituições financeiras, são os sujeitos fundamentais dessa lógica, que subordina inclusive o Estado, a política econômica e social e a ação política em geral. (FILGUEIRAS, s/d, p 184-185)

Nesse contexto, observa-se que a BNCC é um dispositivo biopolítico passível de gerar formas de governabilidade sobre aquelas pessoas que atuam no âmbito educacional.

Lazzarato (2006) explica que

¹⁶ Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en. Acesso em: 12/05/2023.

¹⁷ Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 12/05/2023.

O biopoder é uma modalidade de ação que, como as disciplinas, é endereçada a uma multiplicidade qualquer. As técnicas disciplinares transformam os corpos, ao passo que as tecnologias biopolíticas se dirigem a uma multiplicidade enquanto massa global, investida de processos coletivos específicos da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença. As técnicas disciplinares conhecem apenas o corpo e o indivíduo, enquanto o biopoder visa à população, ao homem enquanto espécie (...). (LAZZARATO, 2006, p 73 - 74)

A massa global, neste caso, são os discentes e docentes, a enorme população educacional do Brasil que ocupa os contextos mais diversos possíveis. Seres múltiplos, particulares, ímpares que precisam ser configurados em uma grande unidade a fim de garantir a sobrevivência dos mecanismos de gestão.

A leitura da Base apresenta em muitos pontos a afirmação da multiplicidade como ação crucial na implementação da lei, propondo que os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2018, p 15), no entanto, a estruturação das habilidades a serem desenvolvidas – referenciados por números e letras- e as competências a serem desenvolvidas ao final da educação básica, suscitam outros entendimentos. A figura abaixo mostra como é feita a organização



Segundo esse critério, o código **EF67EF01**, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código **EF04MA10** indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática.

Além disso, se forem somadas as competências gerais da educação básica + as competências específicas da área de Linguagens + as competências específicas do subcomponente Arte no ensino fundamental, o total seria 51, ou seja, esse é o número de coisas que precisam ser averiguadas com o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes e professores, apenas neste pequeno recorte de análise.

Outro fator importante para configurar a ação contrária à multiplicidade dos sujeitos, são as concepções acerca dos processos cognitivos e conseqüentemente das estruturas corporais que o texto da Base apresenta. Nela, o sujeito aparece como um ser fragmentado, divisível em duas dimensões: intelectual e emocional.

É possível ter indicações explícitas em diversos trechos, tais como:

- (...) a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p 14)
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade (...). (BRASIL, 2018, p 9)
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica (...). (BRASIL, 2018, p 9)
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional (...). (BRASIL, 2018, p 9)

A dicotomia corpo x mente é um conceito cartesiano que perdura desde o século XVII na estrutura do pensamento ocidental. René Descartes, filósofo francês, se interessou em formular hipóteses sobre o funcionamento do cérebro e da mente, no entanto, as possibilidades de pesquisa à época não contemplavam a complexidade do funcionamento do corpo. Sobre isso, Greene (2018) afirma:

Suas investigações pioneiras da anatomia do cérebro foram intrépidas e imaginativas, mas suas ferramentas e métodos foram incapazes de percorrer mais do que uma pequena fração das complexidades que ele expôs, e as únicas metáforas disponíveis (...) eram muito cruas para suprir sua imaginação com uma extensão de possibilidades de um modelo materialista do cérebro como a mente. Portanto, ele dificilmente pode ser criticado por concluir que a mente sobre a qual ele sabia tanto “por dentro” deve ser alguma outra coisa, uma coisa

pensante (*res cogitans*) que não era de modo nenhum material¹⁸. (GREENE, 2018, p 364. Tradução nossa)

Descartes concluiu que o corpo era dividido em duas categorias, aquela responsável pelo conhecimento, cognição e a outra responsável pelas demais funções vitais. A primeira, a mente, não era algo concreto ou material em oposição à segunda categoria, formada pela fisicalidade do corpo. Essa forma de conceituação leva a um entendimento de que nossa consciência está flutuando, livre do mundo físico, e não faz parte de nossas vidas biológicas normais (Searle, 2000, p 53).

Com o avançar das possibilidades de pesquisas e tecnologias, novas formas de compreender a complexidade do funcionamento do corpo emergiram.

Varela *et al* (1991), defendem que a cognição não é uma ação puramente cerebral e por isso não pode ser apartada do restante do corpo. Segundo os autores, ela é uma *representação mental*: a mente é definida como operado em termos de manipulação de símbolos que representam características do mundo ou representam o mundo como sendo de um determinado modo.

A representação do mundo se dá por meio das experiências do corpo no ambiente. A corporalidade é entendida pelos pesquisadores tendo um duplo sentido: acompanha o corpo como uma estrutura experiencial vivida e também como o contexto ou o meio de mecanismos cognitivos (Varela et al, 1991, p 16). Dessa maneira, a representação do mundo não é uniforme para todas as pessoas, já que são distintos os corpos.

Propomos como nome o termo enacção para salientar a convicção crescente de que a cognição não é a representação de um mundo preestabelecido elaborada por uma mente predefinida mas é antes a actuação de um mundo e de uma mente com base numa história da variedade das acções que um ser executa no mundo. (VARELA *et al*, 1991, p 32)

A divisão entre mente e corpo se aproxima de uma visão reducionista

¹⁸ His pioneering investigations of brain anatomy were intrepid and imaginativ, but his tools and methods were unable to plum more than a tiny fraction of the complexities he exposed, and the only available metaphors (...) were too crude to furnish his imagination with a measure of the possibilities for a materialistic model of the brain as the mind. So he can hardly be faulted for jumping to the conclusion that the mind he knew so much about “from the inside” must be some *other* thing, a thinking thing (*res cogitans*) that was not material at all.

acerca da aquisição de conhecimentos, e como afirma Searle (2000), parece estar afinado com o senso comum, validando um entendimento de indivíduo apartado de sua complexidade.

Lazzarato (2006) explica, ainda, que o dualismo é resultado da estabilização das multiplicidades dada pela ação dos dispositivos biopolíticos.

As relações de poder são virtuais, instáveis, não localizáveis, não estratificadas, potenciais, e definem apenas possibilidades, probabilidades de interação: são relações diferenciais que determinam as singularidades. A atualização dessas relações diferenciais, dessas singularidades, pelas instituições (Estado, Capital) que as estabilizam e estratificam, que as tornam irreversíveis, é, ao mesmo tempo, uma integração (captura) e uma diferenciação.

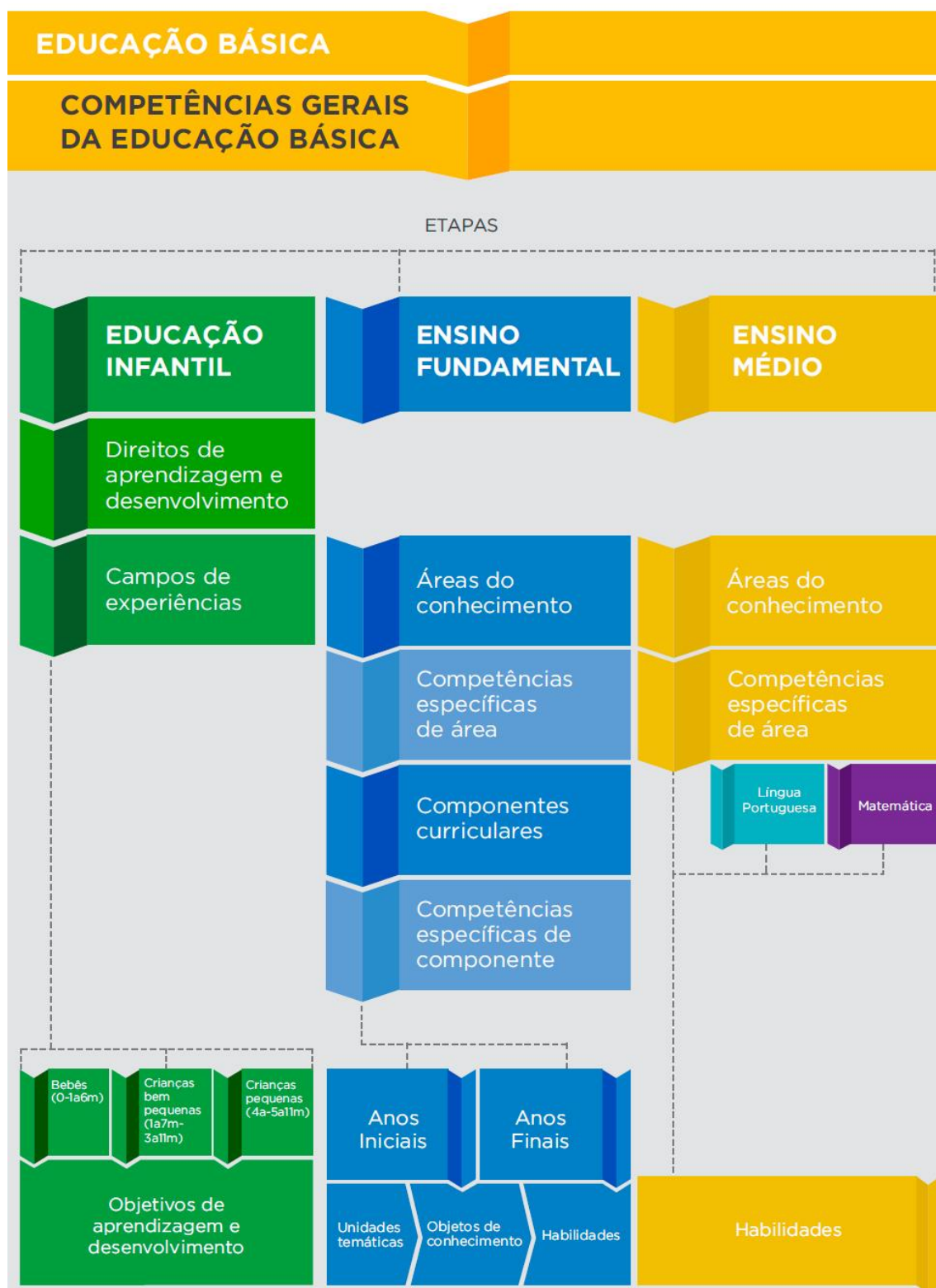
Integrar significa religar as singularidades em função de um objetivo comum. A integração é uma operação que consiste em traçar uma linha de força geral que passa pelas forças e as fixa nas formas. (LAZZARATO, 2006, p 66)

A Base, escrita nesse contexto do neoliberalismo tardio no Brasil, é um dos dispositivos de biopoder que respondem à necessidade de manutenção das relações políticas, econômicas e sociais em curso. As vivências de docentes e discentes no ambiente escolar são sintomas desse momento, no qual a massificação proporciona a gestão de suas vidas.

Linguagens na BNCC

Passado o momento inicial no qual foi necessário estabelecer as relações entre a BNCC e o contexto político-econômico que a fez possível, serão analisadas agora as estruturas do documento que tratam do campo de interesse da tese, o subcomponente Arte.

A estrutura organizacional geral da lei está elaborada conforme mostra a figura abaixo.



A área de conhecimento Linguagens, na qual as artes são subcomponentes, são visíveis na estrutura relativa aos componentes curriculares.

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

O conceito de “linguagens” na BNCC é apresentado de forma bastante superficial, não apresentando ainda fontes referenciais das quais possam ser extraídas as teorias que baseiam sua definição. O agrupamento dos 4 subcomponentes – Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa seguem o mesmo modo de operação, apresentando uma justificativa apartada de qualquer aprofundamento conceitual. O quadro abaixo evidencia essas colocações:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus

conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação¹⁹.

Dois pontos chamam a atenção na leitura do trecho acima:

1- *“(...) mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”.*

2- *“A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens(...)”.*

É possível inferir que o texto da BNCC trata a linguagem compartimentando o ato expressivo às funcionalidades dos segmentos corporais, quando tratam do ouvir, do falar e do escutar, já que “linguagem corporal” faz parte da lista de possibilidades de ação que o alunado apresenta para se expressar. E a capacidade expressiva figura como objetivo para o estudo dessa área de conhecimento – Linguagens-, dilacerando a complexidade dos conceitos que a formam.

Inúmeros e diversos são os estudos acerca das linguagens. Essa tese caminha entendendo que elas não são do campo dicotômico e fragmentado conforme visto no trecho acima, completamente consonante com o pensamento cartesiano já identificado na escrita da lei.

Entende -se que a linguagem é algo que se constitui pelo campo das experiências, do corpo no mundo, e assim não pode ser considerada estática e universal. Maturana (2002), traz importantes perguntas acerca do modo como as pessoas adquirem conhecimento, propondo relações indissociáveis entre a cognição e a experiência. Segundo o autor:

(...) Como é que conhecemos? (...) se propomos a pergunta não

¹⁹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

podemos deixar de notar que os seres humanos somos o que somos ao sermos seres humanos. Quer dizer, somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem. Ou seja, não podemos deixar de notar que os seres humanos somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece. (MATURANA, 2002, p 37)

As reflexões sobre o que nos acontece, as explicações que nos são dadas ou os conceitos que acatamos como verdadeiros, não são sentenças com uma existência *a priori*, ou seja, não se configuram enquanto passível de existência apartadas das referências que dizem respeito à nossa própria existência. Maturana (2002), afirma que

Eu indico esta consciência de não podermos distinguir entre ilusão e percepção, com um convite a colocarmos a objetividade-entre-parênteses no processo de explicar. Não quero dizer com isto que não existem objetos, nem que não posso especificar um certo domínio de referência que trato como existindo independente de mim. Quero dizer que, colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar. (MATURANA, 2002, p 45)

Pergunta-se, então, se as formulações da BNCC não apresentam referências sólidas que possibilitem discussão e análise acerca de seus conceitos, é possível indicar algum consenso ou parâmetro para avaliar ou planejar uma ação efetiva na escola?

No caso da explanação do que são as linguagens e para o que elas servem conforme se lê na Base, resta o entendimento de algo apartado de complexidade e restrito ao agrado do senso comum, da mesma maneira observado na conceituação cartesiana do corpo.

Ao fazer uma retomada sobre os arranjos neoliberais na sociedade, é possível enxergar mais uma vez a potência da BNCC como dispositivo de planificação das existências e sua conseqüente passividade de gestão.

Arte na BNCC

A redação do componente Arte na BNCC sofreu muitas alterações ao longo das três versões da lei. No entanto, manteve-se integrante da grande área

de Linguagens, que compreendia ainda Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, que posteriormente fixou-se como Língua Inglesa. As tabelas abaixo apresentam, de forma resumida, os aspectos principais do componente em cada uma das versões.

DEFINIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR²⁰	
1ª versão - ano 2015	O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música bem como de suas práticas integradas (como, por exemplo, a performance, a instalação, a videoarte, o circo, a vídeodança, a ópera etc.) Cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área de Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas.
2ª versão – ano 2016	As quatro linguagens, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, são formas de conhecimento que articulam saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da razão e da emoção. Elas constituem um universo de experiências, de conceitos e de práticas singulares que engendram arranjos, sentidos e acontecimentos, contribuindo para a interação crítica do/a estudante com a complexidade do mundo.
3ª versão - ano 2018	No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens : as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

O texto de 2015 aponta que os objetivos de ensino compreendiam questões sobre a atuação crítica e autoral de estudantes em seu contexto, a

²⁰ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 14/05/2023.

partir de conhecimentos prévios em Arte e aprofundamento daqueles que serviriam, ainda, para fomentar essas atuações. Destaca-se, nessa primeira versão, a valorização de cada subcomponente (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), ressaltando as suas singularidades e a necessidade de métodos específicos e especializados para o ensino deles na escola.

Em 2016, verifica-se uma grande alteração na definição do componente curricular. Ainda é possível identificar a necessidade do fomento aos processos de criticidade, no entanto, os subcomponentes aparecem como subsídios para o surgimento dessas ações, perdendo o caráter singular de seus conceitos. As linguagens artísticas, segundo o texto, articulam saberes do campo da sensibilidade e da razão, numa explicitação do pensamento dicotômico acerca dos processos cognitivos.

A versão final do texto escancara grandes mudanças na descrição do componente curricular. A primeira delas se refere ao fazer artístico por parte do corpo discente. Estudantes que antes deveriam vivenciar processos críticos de si e do mundo, agora realizam outras ações como “criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas”, tudo isso em oposição ao campo da experiência sensível (sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades).

Com a reforma do Ensino Médio, ocorrida pela mudança na Lei 9.394²¹, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, as artes deixam de ser ensinadas como componente específico da área de Linguagens, sendo abordadas em ações interdisciplinares na grande área “Linguagens e suas tecnologias” ou em situações nas quais as escolas oferecem estudos em Arte na base diversificada²².

SUBCOMPONENTES	
1ª versão	Artes visuais, Dança, Música, Teatro.
2ª versão	Artes visuais, Dança, Música, Teatro.

²¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em 08/02/2023.

²² No momento da escrita dessa tese, a reforma do ensino médio está passando por uma consulta pública acerca de sua viabilidade de implementação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/governo-abre-consulta-publica-sobre-novo-ensino-medio>. Acesso em 14/05/2023.

3ª versão	Artes visuais, Dança, Música, Teatro, Artes integradas.
------------------	---

Os quatro subcomponentes – Artes visuais, Dança, Música e Teatro- são integrantes dos textos das três versões do documento, havendo diferenças nas relações estabelecidas entre eles. Na primeira versão, havia a preocupação da autonomia conceitual dos subcomponentes, somada a práticas transdisciplinares. Na segunda, encontra-se a proposta de ações pedagógicas situadas nas “fronteiras entre os componentes²³”, não havendo informações sobre a natureza do conceito destacado.

Por fim, no documento homologado de 2018, aparece um novo subcomponente: “Artes integradas”. No texto, lê-se a sua definição: “Artes integradas explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação”²⁴.

A Base não dilata os conceitos que regem a integração dos subcomponentes, deixando aberta a possibilidade de interpretações múltiplas, o que pode facilitar a construção autônoma das práticas docentes ou garantir a permissividade das mesmas.

PRESENÇA NAS ETAPAS DE ENSINO				
Segmento	Educação infantil	Fundamental 1	Fundamental 2	Ensino Médio
Versão				
1ª versão	Integrada ao currículo geral.	Currículo específico.	Currículo específico.	Currículo específico.
2ª versão	Integrada ao currículo geral.	Currículo específico.	Currículo específico.	Currículo específico.
3ª versão	Integrada ao currículo geral.	Currículo específico.	Currículo específico.	Integrada ao currículo de Linguagens e suas tecnologias.

²³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

²⁴ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Nas três versões da Base, a etapa da Educação Infantil tem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em “campos de experiências”²⁵. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

As diferentes manifestações artísticas ou seus modos de atuação aparecem nas conceituações de todos os campos de experiências, tais como:

- “na Educação Infantil é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas”.
- “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”.
- “Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras”.

Nas demais etapas da educação básica, o componente curricular Arte possui espaço individualizado, com objetivos de ensino específicos, e apenas no Ensino Médio ele está atrelado à grande área “Linguagens e suas tecnologias”. Não existe uma justificativa amparada por teorias educacionais para tal enquadramento, o texto aponta que as articulações entre as áreas se fazem necessárias pelas características que os jovens apresentam nessa etapa da vida.

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da

²⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e **práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos**. (BRASIL, 2018, p 481. grifo nosso)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
1ª versão	Objetivos de aprendizagem gerais e específicos para cada série do ensino básico.
2ª versão	Objetivos de aprendizagem gerais dispostos ao longo das etapas do Ensino Fundamental.
3ª versão	Competências específicas e expectativas de aprendizagem para cada subcomponente.

Na primeira versão da Base, os objetivos de aprendizagem diziam sobre sua estruturação de acordo com a etapa de escolarização, os conhecimentos prévios e contexto sociocultural de discentes. Os conteúdos específicos eram organizados em 100 tópicos, divididos pelos quatro subcomponentes ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Traziam as premissas de uma vivência artística que fosse pautada na interlocução e interação com outros campos do saber, abordando diferentes práticas como o conhecer, sentir, perceber, fruir, apreciar, imaginar, expressar, criar, refletir, criticar e relacionar na arte e na cultura.

Já a segunda versão da Base ressalta a importância de os subcomponentes serem trabalhados em suas especificidades, garantindo o direito de criação autônoma, coletiva e crítica por discentes na etapa inicial do Ensino Fundamental, privilegiando o aprofundamento sucessivo dos processos de ensino e de aprendizagem das artes nos anos finais, para uma contínua autonomia no conhecimento artístico. Os objetivos de aprendizagem também são divididos por etapas e somam 74, ao final do 9º ano.

Para o Ensino Médio, previa-se o trabalho com processos criativos pautados em seis dimensões não hierárquicas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Não se apresentou objetivos de aprendizagem para esta etapa.

Destaca-se a criação das “expectativas de aprendizagem”. Como o próprio nome suscita, elas dizem respeito a situações, vivências que discentes

devem ter ao longo do Ensino Fundamental (61 no total) e do Ensino Médio (expectativas integradas aos demais componentes das Linguagens).

PROFISSIONAL DE ATUAÇÃO EM RELAÇÃO AOS SUBCOMPONENTES		
Versão	Justificativa	
1ª versão	Formação específica	Ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música) é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes para todas as etapas da Educação Básica.
2ª versão	Formação específica	Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada.
3ª versão	Não há indicação sobre formação específica.	Não é mencionado de forma direta a formação profissional específica, mas lê-se: <i>“Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares”</i> .

Apenas na versão final da BNCC docentes de qualquer um dos subcomponentes pode ministrar as quatro linguagens artísticas, fato que se aproxima a uma ação polivalente. Nos documentos anteriores, a formação específica por área era citada como fundamental para uma relevante vivência dos conceitos específicos, argumentando, inclusive, que não existiam cursos polivalentes em Arte. Atualmente, já existem cursos superiores que formam profissionais por área de conhecimento²⁶, criados a partir da implementação da lei.

É sabido que a BNCC é um documento que teve como subsídio de elaboração leis e diretrizes educacionais já adotadas anteriormente no país, dentre outras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁷ e a Constituição Federal de 1988²⁸. Esses registros já apontavam a necessidade de um currículo no qual houvesse

²⁶ Disponível em: <https://www.faculdadesesi.edu.br/graduacao/linguagens/>; <https://www.unibf.com.br/curso/graduacao-ead/linguagem-licenciatura-ead-conclua-em-4-anos>.

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038>

²⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14/05/2023.

“fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Dessa forma, arranjos curriculares que constam desses documentos se fazem presentes na redação da BNCC.

No ano de 1997, foram publicados os PCNs, documentos que norteavam a construção dos currículos escolares antes da implementação da Base. Em sua introdução, identifica-se suas principais características e objetivos:

(...) constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País (...) configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (...) responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p 13)

Os PCNs de Arte traziam um extenso e significativo conteúdo referente a todo o contexto de ensino do componente, incluindo referências bibliográficas e a equipe que elaborou o documento. Por sua vez, a BNCC apresenta uma escassa descrição de seus subcomponentes, a organização curricular das expectativas de aprendizagem e breves tópicos sobre os objetivos e funções do ensino desta.

O quadro comparativo abaixo mostra a dimensão do empobrecimento epistemológico ao qual o campo de conhecimento foi reduzido. Tomou-se como referência o **sumário** dos PCNs, sessão não disponível na nova Base. Por isso, a indicação ou não da presença dos conteúdos pode ser apurado com a leitura dos **parágrafos**²⁹ do texto da BNCC.

PCNs	BNCC
Apresentação	não apresenta
Caracterização da área de Arte	apresenta de forma suscinta
Introdução	apresenta de forma suscinta

²⁹ Os termos “sumário” e “parágrafo” foram destacados a fim de apontar indícios do empobrecimento epistemológico defendido nessa tese.

A arte e a educação	apresenta de forma suscinta
Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas	não apresenta
Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras	não apresenta
A arte como objeto de conhecimento	não apresenta
O conhecimento artístico como produção e fruição	apresenta de forma suscinta
O conhecimento artístico como reflexão	apresenta de forma suscinta
Aprender e ensinar Arte no ensino fundamental	apresenta de forma suscinta
Objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental	apresenta
Os conteúdos de Arte no ensino fundamental	apresenta de forma suscinta
Critérios para a seleção de conteúdos	não apresenta
Conteúdos gerais de Arte	apresenta como “competências específicas”
Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais	não apresenta
As artes visuais como objeto de apreciação significativa	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
As artes visuais como produto cultural e histórico	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
A dança na expressão e na comunicação humana	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
A dança como manifestação coletiva	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
A dança como produto cultural e apreciação estética	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
O teatro como expressão e comunicação	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
O teatro como produção coletiva	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
O teatro com o produto cultural e apreciação estética	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
Conteúdos relativos a valores, normas e atitudes	reduzido ao tópico “habilidades” sem explicação de seu significado
Critérios de avaliação em Arte	não apresenta
Avaliação de Artes Visuais	não apresenta
Avaliação de Dança	não apresenta
Avaliação de Música	não apresenta
Avaliação de Teatro	não apresenta

Orientações para avaliação em Arte	não apresenta
Criação e aprendizagem	
A organização do espaço e do tempo de trabalho	não apresenta
Os instrumentos de registro e documentação das atividades dos alunos	não apresenta
A pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em arte	não apresenta
A história da arte	não apresenta
A percepção de qualidades estéticas	não apresenta
A produção do professor e dos alunos	não apresenta
As atitudes dos alunos	não apresenta
Arte e os Temas Transversais	subcomponente "Artes integradas"
Trabalho por projetos	não apresenta
Bibliografia	não apresenta

É nítida a escassez de subsídios teóricos que docentes do componente Arte possuem para elaborar seus planos de trabalho, cabendo a essas pessoas se fidelizarem aos livros didáticos/apostilas das instituições em que atuam ou criar estratégias que supram a falta de formação específica, subsídios para formação continuada, espaço físico e suporte material para suas aulas. As tabelas abaixo adicionam outros elementos para a reflexão sobre essas temáticas.

A lei em vigência assegura que as competências específicas do componente Arte são:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
COMPETÊNCIA 1	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
COMPETÊNCIA 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.

COMPETÊNCIA 3	Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
COMPETÊNCIA 4	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
COMPETÊNCIA 5	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
COMPETÊNCIA 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.
COMPETÊNCIA 7	Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
COMPETÊNCIA 8	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
COMPETÊNCIA 9	Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Retomando a definição do termo “competências” no documento, entende-se que ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, discentes precisam ser capazes de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), desenvolver habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) e fomentar atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p 8). As artes, então, seriam uma das promotoras dessas capacidades.

Soma-se, ainda, outra perspectiva do campo: as seis dimensões do conhecimento, que devem ser abordadas no processo de ensino e aprendizagem em Arte, de maneira indissociável, simultânea e não hierárquica. Acerca do tema lê-se:

A referência a essas dimensões busca facilitar o **processo de ensino e aprendizagem em Arte**, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as

experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. (BRASIL, 2018, p 195)

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 fruições, 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.

Até o presente momento, vai sendo delimitado um discurso sobre a complexidade dos fundamentos da arte no contexto escolar, a potência de sua natureza para a elevação crítica e social dos sujeitos que dela fazem uso, e o poder da escola na transformação da sociedade. No entanto, ao tomar conhecimento das “habilidades” que discentes devem apresentar findada a educação básica, a falácia discursiva começa a ser apurada. No segmento de análise em questão, o Ensino Fundamental – anos iniciais –, docentes que podem vir a ter ações polivalentes, precisam garantir oportunidades educacionais para que sejam desenvolvidas 26 habilidades do 1º ao 5º ano.

Segue tabela informativa.

UNIDADE TEMÁTICA	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.)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
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.

UNIDADE TEMÁTICA	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.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
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	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p>
--	----------------------	---

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
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 (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

Pergunta-se, então, quais são as reais possibilidades de um ensino significativo e aprofundado em Artes, dada a complexidade de seus temas em relação aos ditames dessas habilidades? O que a Base comunica?

Numa realidade em que o ensino de arte é feito de forma polivalente, como é o meu trabalho na escola de educação básica, não é possível, em termos temporais e estruturais, que discentes vivenciem de forma aprofundada todos os objetos de conhecimento que a Base exige, além do fato de não haver necessariamente formação específica de professores para lecionar as quatro linguagens exigidas.

O sentimento que surge é o de atuar apenas na superfície, afastada da função para a qual estudei tanto para exercer. Não me sinto mais uma artista-educadora, sou aquela que precisa cumprir as atividades previstas para o alcance das habilidades previstas. As avaliações de desempenho discente não testam essas habilidades³⁰, mas é preciso responder às famílias e à supervisão escolar sobre o trabalho desenvolvido.

A Base como dispositivo biopolítico, contribui para o enfraquecimento da ação docente. Disfarçada de um discurso inclusivo e alinhada a projetos internacionais de educação, a BNCC, na realidade, corrobora com as práticas contemporâneas do neoliberalismo, a uberização do trabalho, a fragmentação do pensamento e a formação do cidadão para a eficiência, em detrimento do fracasso. Segundo Girotto (2017),

³⁰ A avaliação internacional de desempenho discente – PISA – averigua os conhecimentos em língua portuguesa e matemática. As provas podem ser conferidas nos sites: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> e <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em 08/02/2023.

(...) cabe à escola, através do professor, ajudar os alunos a formarem valores individuais, que lhes permitirão competir em um mundo marcado pelas desigualdades. Nesta perspectiva, não se trata mais de possibilitar aos alunos e alunas, através da apropriação de conteúdos, conceitos, linguagens e instrumentos, o entendimento do mundo, com vista à superação de suas principais contradições, através de ações individuais e coletivas. Ao contrário, o objetivo é fazer com que os estudantes desenvolvam certos valores que interessam aos agentes do mercado de trabalho, fomentando a competição e ampliando a responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos. As crises deixam de ser, nesta perspectiva, construções históricas, modificáveis, e passam a ser dados imutáveis da realidade. (GIROTTI, 2017, p 190-191)

As constantes avaliações de desempenho do alunado geram dados que servem como espelho de desempenho de educadores. Se as habilidades e competências estão descritas e tabuladas e as provas avaliativas seguem padrões para averiguar essas determinadas “aprendizagens”, como podem os profissionais de educação escaparem da culpabilização pelo fracasso escolar?

Sobre o critério de organização das habilidades descritas na Base, Frangella (2018) chama atenção ao afirmar que:

São indicadas as aprendizagens essenciais definidas e chama a atenção as ênfases dadas ao destacar palavras e expressões em negrito na tentativa de mostrar que não se trata de uma lógica de normatização/fixação de modos de agir, planejar e sequenciar os objetos de conhecimento que se dará a conhecer. Contudo, se a BNCC visa assegurar um currículo comum e (...) apresenta-se com clareza e precisão na explicitação do que se espera, atender a essa expectativa demanda seguir essas orientações de forma também precisa e prescritiva. (FRANGELLA, 2018, s/p)

Quais podem ser as consequências para docentes nesse cenário? A despotencialização dos atos educacionais pode resultar também em danos à saúde mental de profissionais, tal como defendido pela pesquisadora Deise Juliana Francisco (2021), em entrevista à Revista Educação:

A literatura tem apontado que o trabalho docente tem passado por uma precarização e desvalorização crescente por parte da sociedade, com reflexos em baixos salários, grande carga horária de trabalho e muitas tarefas para realizar nos momentos de lazer, diminuição de autonomia no trabalho, excesso de tarefas burocráticas e administrativas. Aliado a isto, cresce o número de funções delegadas aos professores, que antes eram da família ou de outros profissionais, gerando sentimento de desqualificação e, também, sobrecarga de trabalho. Os contratos temporários, a perda de garantias trabalhistas, a falta de autonomia para planejar as aulas, bem como dificuldades no trato com pais e

alunos também geram sofrimento, aliados à violência escolar.(FRANCISCO, 2021, s/p)³¹

Além dos modos de organização, a redação das habilidades a serem desenvolvidas nos quatro subcomponentes, ajuda a exemplificar o argumento de que a BNCC comunica um ensino de arte superficial, que pode ser executado por profissionais que não necessariamente apresentam formação específica para as quatro linguagens exigidas, resultando em discentes que vivem os conceitos artísticos de maneira não substancial.

A redação das habilidades se dá na forma de verbos e seus posteriores complementos. Entende-se que as ações verbais são também ações performáticas, e a natureza de suas possibilidades indica qual natureza de sujeito ela pretende.

Na tabela abaixo, vê-se a lista dos verbos em questão identificados nas habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Identificar e apreciar
Explorar e reconhecer
Reconhecer e analisar
Experimentar
Dialogar
Reconhecer
Experimentar e apreciar
Estabelecer relações
Criar e improvisar
Discutir
Perceber e explorar
Explorar
Descobrir
Exercitar
Reconhecer e experimentar
Caracterizar e experimentar
Conhecer

³¹ Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/03/22/professores-saude-mental-estresse/>. Acessado em 29/01/2023.

A cognição entendida como ação corporalizada (Varela *et al*, 1991, p 226), requer que seja abarcada a ideia de que a aprendizagem tem a ver com o movimentar-se. Segundo Maturana (2006),

(...) todos sabemos, ainda que nem sempre tenhamos clareza disso, o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver. Falamos de aprendizagem como da captação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações. (MATURANA, 2006, p 60)

Uma aprendizagem significativa e substancial, requer – de acordo com a afirmação acima -, que docentes e discentes vivenciem momentos nos quais os conhecimentos prévios sejam mobilizados, problematizados, que tenham dúvidas, formulem hipóteses... É necessário o corpo em constante desestabilização, mudando seu estado perceptivo.

Nöe (2004), afirma que a percepção não é algo que acontece a nós ou em nós e sim algo que fazemos³². Para captar as nuances do mundo, nosso corpo se coloca de prontidão, os músculos posicionam nossos aparatos sensoriais a favor daquilo que queremos compreender: esticamos, dobramos, alongamos, recolhemos... Os estímulos são vivenciados ao mesmo tempo que determinam diferentes configurações em nosso corpo, veias dilatadas, pelos arrepiados, suor, palpitação, sensação de peso ou dilatação das pupilas, por exemplo.

Esses diversos estados do corpo se configuram em nosso cérebro como mapas mentais: cadeias de ligações neuronais que estruturam o reconhecimento de determinado estímulo. O mundo, então, não é um conhecimento *a priori*, ele se faz inteligível pela ação perceptiva que depende da estrutura biológica do ser que a realiza.

Desse ponto de vista, como é possível argumentar que os verbos retirados da redação da BNCC se configuram como conhecimento? Lakoff & Johnson (2002), defendem a teoria de que o pensamento se estrutura em

32 *Perception is not something that happens to us, or in us. It is something we do.* (tradução nossa)

metáforas cognitivas, ou seja, damos sentidos e nomeamos aquilo que nos rodeia a partir dos estados corporais.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões de intelecto. Eles governam também nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p 45-46)

. Verbos são indicações de ações, logo as habilidades que precisam ser desenvolvidas com discentes são aquelas que vão se configurar em cognição. A existência dessas ações verbais não está condicionada a teorias, pressupostos ou perspectivas que embasem o fazer docente no seu cotidiano ou na elaboração de avaliações. Como é possível averiguar habilidades do tipo: dialogar, perceber, apreciar, experimentar, descobrir etc.?

O que se percebe é a imposição de um conhecimento superficial, abstraído de um contexto crítico/discursivo. Se a cognição humana se configura em atos, ações corporais e essas são determinadas por significados vazios, logo o conhecimento também o será. O projeto neoliberal mais uma vez se faz eficiente ao prever que os agentes da educação estão operando muito aquém de suas complexidades.

(...) nosso sistema conceptual não é algo do qual normalmente temos consciência. Na maioria dos pequenos atos da nossa vida cotidiana, pensamos e agimos mais ou menos automaticamente, seguindo certas linhas de conduta, que não se deixam apreender facilmente. Um dos meios de descobri-las é considerar a linguagem. Já que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceptual que usamos para pensar e agir, a linguagem é uma fonte de evidência importante de como é esse sistema. (LAKOFF e JOHNSON, 2002:46)

FAZERES PEDAGÓGICOS

Antes mesmo da elaboração teórica acerca da redação da BNCC e seu entendimento como dispositivo biopolítico, precisei lidar com um arranjo curricular pautado na lei. Os livros didáticos da rede de ensino que atuo já apresentavam as quatro linguagens artísticas e as diretrizes da escola pediam um olhar apurado para as habilidades a serem aprendidas.

Frente aos desafios identificados para o ensino de arte, coube a mim, como educadora, fazer uma escolha: seguir com as atividades do livro didático ou encontrar novas formas de agir. A opção de desbravar caminhos não se mostrou uma tarefa simples. Foi preciso entender que não era mesmo possível aprofundar todos os conteúdos de dança, teatro, música e artes visuais ou, como é possível constatar agora, a Base pede pela superficialidade dos conteúdos, tornando frustrante a prática docente.

Um mês e meio após minha entrada na instituição de ensino - no ano de 2020 -, o aumento do número de casos de infecção pelo vírus da COVID-19 obrigou as escolas a funcionarem de forma remota e com a volta ao ensino semi-presencial, em agosto de 2021, foram nítidos os efeitos do isolamento social nas crianças.

Durante todo o período letivo, tivemos mais momentos de resolução de conflitos do que propriamente de aulas, tal como estávamos habituadas. As crianças tinham enorme dificuldade em manter-se próximas umas às outras sem brigar, o processo de escuta ficou extremamente reduzido, os turnos de fala não eram respeitados, as brincadeiras eram violentas ou um pouco fora do padrão habitual, e a necessidade do toque se confundia com apertões, empurrões e gritaria.

A escola, no meu entendimento, não era mais um espaço para aprender conteúdos e sim para ressocialização. Era preciso falar sobre a fome, a morte, a falta de emprego, o dinheiro, a comida, o corpo do Outro, regras e acordos ... entre tantos outros assuntos que agora eram a vida dessas crianças³³.

³³ Esses temas sempre permearam a educação, inclusive apontados em documentos normativos. No entanto era possível fazê-lo de forma transversal aos demais conteúdos escolares, diferentemente da situação pós pandemia e retorno às aulas.

Nas conversas com meus pares e na observação do cotidiano escolar, veio à tona a compreensão de que os parâmetros mais importantes a serem averiguados viriam das próprias crianças e não de um ambiente externo às suas demandas educacionais. Percebi a necessidade de trazer de volta aquilo que sempre foi característica da espécie humana: estar junto.

Segundo Sennett (2021), a cooperação é um comportamento imediatamente identificável porque o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais. A partir daí, toda e qualquer tarefa dada a alunos deveria ser feita em duplas ou grupos. Obviamente, muitas dificuldades eram encontradas, assim como bons caminhos eram trilhados nesses arranjos.

Outra ação importante que me propus a realizar foi o ato de brincar com as crianças. Muitas delas não puderam fazê-lo de forma significativa durante o isolamento social, acrescido do tempo de permanência na escola de ensino integral, nove horas diárias. Assim, aos poucos, fui desenvolvendo estratégias educacionais para as aulas de Arte, de modo que todas elas iniciassem e convergissem em atividades lúdicas.

Verden-Zölller (2021) caracteriza o ato de brincar:

Na vida diária, o que queremos conotar quando falamos em brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional³⁴, sem nenhum propósito que lhe seja exterior. (VERDEN-ZÖLLER, 2021, p 144)

A existência contínua no momento da ação também é como se conceitua o corpo, segundo Katz e Greiner (2005):

Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo – processo sempre condicionado pelo entendimento de que corpo não é um recipiente, mas aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive no estado do sempre-presente, o que impede a noção do corpo recipiente. (KATZ e GREINER, 2005, p 130)

³⁴ Maturana e Verden-Zölller (2021) conceituam “que aquilo que distinguimos quando diferenciamos emoções (...) são domínio de ações, tipos de comportamento (...) Ao viver, fluímos de um domínio de ações a outros, num contínuo emocional (vivenciar as emoções) ...”.

A criança vive o brincar e a si mesma no instante presente desta ação, num fluxo contínuo. Desse modo, o brincar também é corpo naquele instante, é conhecimento encarnado expondo a si mesmo.

Acrescendo a esta convergência epistemológica, Noë (2015) defende que a arte é uma forma de reconhecermos a nós mesmos em processos de auto-organização, e assim temos a capacidade de nos reorganizamos.

Primeiramente, arte não é uma prática tecnológica, no entanto, ela pressupõe tais práticas. Trabalhos artísticos são ferramentas estranhas. Tecnologia não é algo que usamos somente para alcançar algum objetivo, apesar de ser essa nossa primeira percepção. As tecnologias organizam nossas vidas de modo que parece impossível nossa existência sem sua presença; elas nos fazem ser quem somos. A arte, na verdade, é aquilo que proporciona nossa auto-organização por meio de práticas, técnicas e tecnologias, sendo ela – a arte –, o caminho para entender essa auto-organização e, inevitavelmente nos reorganizar³⁵. (NOË, 2015, s/p, tradução nossa)

Como essas três teorias podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em Arte? Primeiramente, o conceito “corpo” se faz de extrema relevância, haja visto que a BNCC o faz de forma dicotômica. Numa segunda perspectiva, valoriza-se o ato de brincar como ação que legitima os processos de aprendizagem da criança. E, por fim, salienta que processos artísticos podem ser observados como elementos estruturantes de nossa existência em constante transformação, operando como conhecimento diametralmente opostos àqueles descritos nas habilidades de cada subcomponente.

35 First, art is not a technological practice; however, it presupposes such practices. Works of art are strange tools. Technology is not just something we use or apply to achieve a goal, although this is right as a first approximation. Technologies organize our lives in ways that make it impossible to conceive of our lives in their absence; they make us what we are. Art, really, is an engagement with the ways our practices, techniques, and technologies organize us, and it is, finally, a way to understand our organization and, inevitably, to reorganize ourselves.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.
- DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- GIROTTI, Eduardo Donizeti. **O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil**: concepções, agentes e processos. Paulo Freire. Revista de Pedagogia Crítica, Santiago de Chile, año 15, N° 18, pp. 177 – 201, Julio – Diciembre, 2017.
- GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Por uma teoria do corpomídia**. In: O corpo: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.
- HARAWAY, Donna J. **Staying with the Trouble**: Making Kin in the Chthulucene. Durhan: Duke University Press, 2016
- JOHNSON, Mark. **The Aesthetics of Meaning and Thought**: the bodily roots of philosophy, science, morality, and art. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- LAVAL, Christian. **A Escola Não É Uma Empresa**, São Paulo: Editora Boitempo, 2019.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: Viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MATURANA, Humberto R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto R.; ZOLLER, Gerda V. **Amar e brincar**: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2014.

NOË, Alva. **Strange Tools**: art and human nature. New York: Hill and Wang, 2015.

_____. Action in Perception. Massachusetts: The MIT Press, 2004.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SEARLE, John R. **Mente, Linguagem e Sociedade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.