

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS – FAV  
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - EAD**

**EVANDRO SILVA CARVALHO  
KAMILA NOLASCO TEIXEIRA  
MICHEL DA CUNHA SILVA**

**ENSINO DE ARTES VISUAIS E A BNCC: DESAFIOS NO COTIDIANO DE  
PROFESSORES EM GOIÁS E TOCANTINS**

**ANÁPOLIS-GO  
2021**

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC nº 1204/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG):



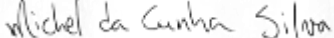
Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Evandro Silva Carvalho, Kamila Nolasco Teixeira e Michel da Cunha Silva

Título do trabalho: Ensino de Artes Visuais e a BNCC: desafios no cotidiano de professores em Goiás e Tocantins.

### 2. Informações de acesso ao documento:


Concorda com a liberação total do documento  SIM  NÃO<sup>5</sup>

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF do TCCG.

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

Assinatura do(a)(s) autor(a)(es)(as)

Ciente e de acordo:

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) orientador(a)

Goiânia, 28 de Junho de 2021.

<sup>5</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

EVANDRO SILVA CARVALHO  
KAMILA NOLASCO TEIXEIRA  
MICHEL DA CUNHA SILVA

**ENSINO DE ARTES VISUAIS E A BNCC: DESAFIOS NO COTIDIANO DE  
PROFESSORES EM GOIÁS E TOCANTINS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, UFG, como parte dos requisitos para conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Leda Maria de Barros Guimarães

ANÁPOLIS-GO  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carvalho, Evandro Silva

ENSINO DE ARTES VISUAIS E A BNCC [manuscrito] :  
DESAFIOS NO COTIDIANO DE PROFESSORES EM GOIÁS E  
TOCANTINS / Evandro Silva Carvalho, Kamila Nolasco Teixeira,  
Michel da Cunha Silva. - 2021.  
LXII, 62 f.

Orientador: Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães.  
Trabalho de Conclusão de Curso Stricto Sensu (Stricto Sensu) -  
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV),  
Artes Visuais, Goiânia, 2021.  
Bibliografia. Anexos.  
Inclui gráfico.

1. Nova BNCC. 2. Experiência docente. 3. Ensino e  
aprendizagem de artes visuais. 4. Ensino Fundamental II. 5.  
Pandemia. I. Teixeira, Kamila Nolasco. II. Silva, Michel da Cunha. III.  
Guimarães, Leda Maria de Barros, orient. IV. Título.

CDU 7

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE ARTES VISUAIS**  
**CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA EaD**

**ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Aos 12 dias do mês de JUNHO de 2021, realizou-se a sessão pública de defesa de TCC do Curso de Artes Visuais- Licenciatura/modalidade a distância, da Universidade Federal de Goiás. O/A(s) acadêmico/a (s): EVANDRO SILVA CARVALHO, KAMILA NOLASCO TEIXEIRA, MICHEL DA CUNHA SILVA sob orientação do(a) professor (a) LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES do trabalho intitulado ENSINO DE ARTES VISUAIS E A BNCC: DESAFIOS NO COTIDIANO DE PROFESSORES EM GOIÁS E TOCANTINS

Compuseram a Banca Examinadora os/as professores(as):

Orientador (a) Prof<sup>ª</sup>. Dra. Leda maria de Barros Guimarães


Membro 2: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Hertha Tatiely Silva

Membro 3 : Prof<sup>ª</sup>. Dra. Nayara Joyse Silva Monteles

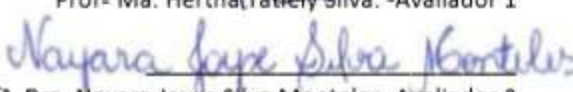
Após a exposição oral, o(s) (a)(s) candidato (a)(s) foi(ram) arguido(a)(s) pelos membros da banca, os quais reuniram-se reservadamente, e decidiram por APROVAR ( X ) REPROVAR ( ). Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada por mim, Orientador do TCC, e pelos demais membros da banca.

Observações da Banca:

- 1) Rever a indicação metodológica, se é mesmo uma pesquisa ação?
- 2) Refletir se a análise é da experiência ou do relato de experiência do professor colaborador?
- 3) Acrescentar quadros visuais referentes ao documento BNCC – ensino fundamental.
- 4) Condensar o texto, retirando as partes repetidas.

  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães- Orientador (a)

  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Hertha Tatiely Silva. -Avaliador 1

  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Nayara Joyse Silva Monteles -Avaliador 2

## RESUMO

O objetivo inicial deste estudo foi investigar a influência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na vivência docente de professores de Artes Visuais no Ensino fundamental II em escolas de Goiás e Tocantins. Durante o desenvolvimento, a pesquisa se restringiu a cidade de Goiânia com um professor colaborador. Em termos de metodologia foi realizada uma consulta documental e bibliográfica que nos possibilitou conhecer as propostas da “nova BNCC” para a componente Arte e utilizamos também um questionário semiestruturado com o objetivo de coletar as percepções apresentadas pelo entrevistado. Como resultado, percebemos que o documento BNCC é considerado normativo e ao mesmo tempo, passível de apropriações e “aplicabilidade” na prática pedagógica do ensino de artes visuais. Além disso, a pesquisa trouxe a percepção da importância que o tema tem na formação docente em artes visuais, especialmente em um cenário onde tudo é muito recente e carece de compreensão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nova BNCC, Experiência docente, Ensino e aprendizagem de artes visuais, Ensino Fundamental II, Pandemia.

## ABSTRACT

The initial objective of this study was to investigate the influence of the National Common Curricular Base - BNCC, in the teaching experience of Visual Arts teachers in elementary school II in schools in Goiás and Tocantins. During development, the research was restricted to the city of Goiânia with a collaborating professor. In terms of methodology, a documentary and bibliographic consultation was carried out, which allowed us to know the proposals of the “new BNCC” for the Art component and we also used a semi-structured questionnaire in order to collect the perceptions presented by the interviewee. As a result, we realized that the BNCC document is considered normative and, at the same time, subject to appropriations and “applicability” in the pedagogical practice of teaching visual arts. In addition, the research brought the perception of the importance that the theme has in teacher education in visual arts, especially in a scenario where everything is very recent and needs to be understood.

**KEYWORDS:** New BNCC, Teaching experience, Teaching and learning of visual arts, Elementary School II, Pandemic.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01 - Estrutura da BNCC para a Educação Básica – Competências Gerais da Educação Básica - Ensino Fundamental.....</b>	<b>27</b>
<b>GRÁFICO 02 - Quadro com as competências específicas da Arte para a Educação Básica – Ensino Fundamental.....</b>	<b>37</b>
<b>GRÁFICO 03 - Tabela com as perguntas bases e auxiliares direcionadas aos entrevistados.....</b>	<b>42</b>

# Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 A BNCC E O CONTEXTO DE VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>3 A BNCC E O COTIDIANO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS .....</b>	<b>31</b>
3.1 PROPOSTAS DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: BNCC, DC-GO, DC-TO .....	35
3.2 DESAFIOS E DILEMAS DA PESQUISA.....	43
<b>4 A BNCC ENTRE DEPOIMENTOS E VOZES .....</b>	<b>48</b>
4.1. ONDE A PESQUISA NOS TROUXE? .....	58
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>61</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>63</b>
<b>7 ANEXO.....</b>	<b>68</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A vontade em entender as propostas da nova BNCC para a componente arte, uniu os três integrantes deste estudo, discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais: Evandro, professor atuante na disciplina de História e Artes na cidade de Araguaína–TO; Kamila, designer de Joias e Michel designer gráfico, residentes em Goiânia–GO. Após várias discussões sobre qual seria o tema de nossa pesquisa, decidimos trabalhar nossas dúvidas e impressões referentes ao documento normativo que orienta as práticas docentes, especificamente para a disciplina de Artes.

Parte desses questionamentos surgiu durante as leituras sobre currículo e os momentos em campo, durante as disciplinas de estágio supervisionado, 2019/2020, onde dois dos integrantes: Kamila e Michel, tiveram o primeiro contato com a BNCC. A outra parte, veio da experiência em sala de aula do integrante Evandro, que apesar de já ter de lidar com as orientações do documento no seu cotidiano como docente, ainda busca entender essas propostas para o ensino de artes.

Com o intuito de compreender a influência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as problemáticas oriundas da mesma, procuramos investigar e perceber sua repercussão na prática do ensino em Artes Visuais em escolas públicas e privadas dos estados de Goiás e Tocantins, localidades onde os integrantes da pesquisa residem.

Levando em consideração o nosso envolvimento com a temática no decorrer da nossa formação, as concepções de currículos e de ensino de Artes Visuais nos levaram a questionar os impactos da BNCC no cotidiano de professores de artes visuais do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano e saber como estes profissionais lidaram com a “nova BNCC”, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no contexto educacional de 2019/2020.

Objetivamos compreender a experiência didático-pedagógica de professores de Artes Visuais bem como suas experiências com BNCC, no

Ensino Fundamental II de escolas públicas e particulares dos Estados de Goiás e Tocantins, em 2019 e 2020.

A necessidade de pesquisar este tema veio ao encontro da necessidade em entender a Base Nacional Comum Curricular para que nós, enquanto futuros professores de Artes Visuais, pudéssemos compreendê-lo e inserir ao contexto da pesquisa suas análises documentais, assim como, as percepções de quem a vivencia dia a dia na sala de aula.

Ressaltamos a importância de estudo dessa temática diante dos que vivenciam aqueles que colocam em prática o Currículo Nacional, a BNCC e o ensino de Artes Visuais, e lidam diariamente com os desafios de ser professor em um período de silenciamento e negligência das políticas governamentais em prol da educação (PIMENTEL, MAGALHAES, 2018, p. 223). Portanto, queremos saber, a partir da visão dos professores, se o cotidiano de ensino e aprendizagem em Artes Visuais sofreu alterações ou algum tipo de transformação com o advento da BNCC.

Assim como a importância temática para a percepção educacional do país, a relevância teórica desse projeto se enquadra à necessidade de refletir sobre o “[...] despertar da consciência política no processo de ensino/aprendizagem da Arte” (BARBOSA, 2018). Ou seja, verificar como os professores lidam com o cotidiano escolar, o ensino e aprendizagem em Artes Visuais e a nova BNCC, e também dialogar com estas consciências políticas e suas potencialidades vistas pelas experiências dos Arte-educadores. Os desafios direcionados aos professores de Artes Visuais são muitos e, por isso mesmo, tornam-se fonte imprescindível de pesquisa e entendimento. Como ressalta Iavelberg:

Um grande esforço terá que ser realizado pelas equipes das escolas e redes para se afinarem com as proposições da BNCC, porque o documento é um fato inexorável. A formação inicial, mesmo com estágios em sala de aula, colabora, mas não prepara os futuros professores para planejar e transformar continuamente o trabalho no dia a dia com os alunos (IAVELBERG, 2017, p. 81).

Segundo a autora, a baliza teórica para a seleção dos conteúdos a partir das indicações da BNCC tornará difícil a tarefa dos professores em encontrar habilidades que levariam as competências exigidas como caráter obrigatório e de base comum para todo o país. Dessa forma, essa pesquisa dialoga com os aspectos teóricos, sociais, institucionais e políticos no sentido de dar voz a quem vive o dia a dia do ensino e aprendizagem em Artes Visuais; os professores.

Partimos da perspectiva dos professores de Artes Visuais, colaboradores desta pesquisa, quanto ao seu contexto e à Base Nacional Comum Curricular, para investigar as ações didático-pedagógicas destes profissionais pautadas na BNCC e outros documentos associados no cotidiano de quatro escolas; sendo uma pública e uma particular em Goiânia-GO e uma pública e uma particular em Araguaína-TO. Infelizmente, no decorrer da pesquisa estes números de participantes não se mantiveram devido a motivos que serão explicados nos capítulos seguintes.

Além de pesquisar o contexto de atuação pedagógica de professores de Artes Visuais prevista na BNCC e nos Documentos Curriculares de Goiás e Tocantins, desejamos compartilhar os resultados obtidos na pesquisa com os professores das escolas em que propomos nos inserir como campo de investigação desse trabalho.

Dessa forma, diante da experiência didático-pedagógica de professores de Artes Visuais, refletida a partir de seus cotidianos e correlacionados ao contexto de ação da BNCC em escolas públicas e particulares dos Estados de Goiás e Tocantins, nos anos de 2019 e 2020 - a nossa expectativa é proporcionar um olhar muito especial para quem vive e reconfigura diariamente os sentidos dos processos de aprendizagem em Artes Visuais.

Inicialmente, o levantamento de dados da pesquisa, bem como seu suporte teórico e metodológico teve como norte a pesquisa-ação - com reflexões e sugestões de ações em prol de divulgações e sensibilizações quanto a vivência dos professores de Artes Visuais e as suas percepções, quanto ao seu cotidiano escolar e à BNCC – porém, com o decorrer da pesquisa, o trabalho se

concentrou na análise documental (BNCC, DC-GO e DC-TO) e na análise do relato do professor colaborador.

Dessa forma, para fazermos o estudo em campo aderimos a entrevista semiestruturada e desenvolvemos um questionário base com roteiros de perguntas que tivessem a intenção de gerar uma entrevista mais espontânea não tão técnica e sim com um ar de bate-papo.

Portanto, para melhor leitura e entendimento das etapas desta pesquisa, organizamos quatro capítulos. No primeiro capítulo tratamos de um apanhado teórico e conceitual sobre a temática e, no segundo, abordamos o cotidiano dos professores de Artes Visuais e as pesquisas que remetem aos seus contextos referente às novas propostas da BNCC. O terceiro capítulo abordará os desafios e dilemas que a pesquisa revelou durante seu desenvolvimento e, por fim, no quarto capítulo “ouvimos” a voz de um professor de Artes Visuais e seu cotidiano docente através de uma entrevista que nos proporcionou conhecer e analisar sua experiência com a BNCC.

## 2 A BNCC E O CONTEXTO DE VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

A vivência de professores de Artes Visuais no contexto educacional brasileiro é objeto de estudos de muitos pesquisadores que contribuíram e contribuem com investigações sobre diversos aspectos do cotidiano educacional bem como cultura e teorias do currículo<sup>1</sup>. Nesse repertório de investigações e pesquisas, tanto o currículo quanto o dia a dia de professores de Artes Visuais, têm-nos chamado também a atenção as propostas da nova BNCC e as experiências dos professores de Artes Visuais nas conjunturas em que o documento se torna presente.

Para adentrar neste campo de pesquisa faz-se necessário partir de um breve entendimento conceitual de currículo<sup>2</sup> para posteriormente direcionarmos maior atenção a BNCC e ao contexto de vivências pedagógicas de professores de Artes Visuais.

Sobre o termo currículo<sup>3</sup>, a etimologia da palavra não contempla a sua amplitude de definição, a palavra carrega em si uma diversidade e amplitude conceitual em suas definições e usos ao longo do tempo. A cada contexto social, histórico e cultural, as percepções em torno do currículo ganham formas e intenções específicas.

Entender currículo é percorrer um campo permeado de ideologias cujas relações de poder tornam-se inevitáveis, assim como, as intempéries oriundas das percepções e vivências culturais. Como diria Goodson, “[...] Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de

---

<sup>1</sup> APPLE, 1982. BOBBITT, 2004. MOREIRA, 1990. MOREIRA; SILVA, 1997. RAGAN, 1973. SILVA, 2010. SILVA, 1996.

<sup>2</sup> Ressaltamos que não é nossa intenção conhecer a trajetória deste termo, bem como suas diferentes concepções e sua influência neste âmbito, propomos apenas salientar algumas considerações conceituais a partir de alguns autores que discutem teorias do currículo.

<sup>3</sup> A palavra currículo provém de curriculum, do latim, que remetia a tempo corrido. Quanto as primeiras referências ao uso da expressão, “[...] alguns estudos apontam que o contexto do surgimento da expressão currículo é identificado com a Reforma Protestante do final do século XVI, mais especificamente com o Calvinismo (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 29).

poder existentes na sociedade” (GOODSON, 2007). Para este autor<sup>4</sup>, a invenção do currículo tem uma estreita relação com a ideia de dirigir, credenciar e controlar as potenciais liberdades de professores em sala de aula (GOODSON, 1995). No entanto, percebe-se, a partir de Silva, que currículo vai além disso:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 97) .

O currículo permeia as relações sociais e corrobora nas relações de poder cujas tensões e conflitos políticos, culturais, econômicos e ideológicos tornam-se “[...] produtos de uma tradição seletiva” (MOREIRA; SILVA et al., 2002, p. 59) validando aquilo que se denomina como conhecimento legítimo. O currículo se torna objeto de estudo e pesquisa, pela primeira vez, no início do século XX, nos Estados Unidos, nesse contexto, a pesquisa foi impulsionada pelo interesse em massificar e racionalizar a escolarização, cuja intenção seria estruturá-lo e refletir o seu processo de construção, desenvolvimento e testagem (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 29).

O contexto norte-americano de início do século XX, fomentava uma concepção de currículo cuja sua reflexão a direcionasse ao modelo institucional fabril. O processo de industrialização e o grande fluxo migratório da época repercutiu no currículo com grandes influências e inspirações na “teórica” e na “administração científica” de Tayllor. Ou seja, foi no processo de industrialização, movimentos migratórios, experiências e modelos administrativos tayloristas que o currículo se tornou objeto de estudo e testes nos E.U.A. Nesse sentido:

As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão em Bobbitt, *The Curriculum*, (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidas. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica (SILVA, 2010, p. 12).

---

<sup>4</sup> Pensamento publicado por GOODSON em 1995 e traduzido para a língua portuguesa em 1997 na obra intitulada: A construção social do currículo.

Segundo o autor, os resultados educacionais, assim como nas fábricas, deveriam ser mensurados e os estudantes, por conseguinte, deveriam “[...] ser processados como um produto” (CAMPOS; SILVA. 2009, p.30). A partir desta concepção do currículo, outras teorias e metodologias foram surgindo ao longo do tempo, dando a este termo outras interpretações e usos, como por exemplo, além do modelo tradicional, de Bobbitt ou Tyler<sup>5</sup>, o modelo progressista de Dewey<sup>6</sup> indica outra percepção de currículo. Segundo Campos e Silva:

Inicialmente, na década de 1930, sob a influência de John Dewey, o currículo passou a ser associado à vivência do aluno, às experiências que possibilitaram aos indivíduos desenvolverem-se de forma satisfatória considerando as diversas dimensões do seu ser (CAMPOS; SILVA. 2009, p.30).

Diferente da influência do “Taylorismo” na primeira menção de currículo norte americana, Dewey expõe um entendimento de currículo cujo caminho na preparação de um ambiente educacional forneça meios para promover um autoconhecimento ao aluno a partir de “[...] uma sucessão de experiências escolares adequadas” na construção do saber (KILPATRICK, 1956, p.84).

Ao fazer um panorama sobre as principais perspectivas do currículo, Silva (2010), nos mostra que diferente das percepções do currículo acima mencionados, outras noções de currículo, ou teorias do currículo, surgem e se manifestam com gradativas aparências, complexidades e intenções diferentes ao longo do tempo<sup>7</sup>.

Dentre as abordagens teóricas do currículo, destacamos como exemplo, além dos enfoques tradicionais, as abordagens das teorias críticas, cujos interesses, por meios de conceitos, se articulam em saber quais as consequências do currículo no contexto histórico em que foi produzido, ou seja, (“o que o currículo faz”) e não mais o aspecto técnico de “[...] como se faz o currículo” (PILLOTTO; SILVA. 2013, p. 06).

---

<sup>5</sup> TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

<sup>6</sup> DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Nacional, 1959. Tradução de: The child and the curriculum.

<sup>7</sup> Teorias do currículo como a perspectiva tradicional do currículo, progressista, estruturalista, pós-estruturalista, teorias críticas e pós-críticas.

Em outras palavras, as teorias críticas do currículo:

[...] são caracterizadas por conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência (PILLOTTO; SILVA, 2013, p. 6).

Outra percepção teórica sobre currículo são chamadas de teorias pós-críticas, que, segundo as autoras, desenvolvem-se a partir de conceitos como “[...] identidade, diferenças, subjetividade, cultura, discurso, multiculturalismo, entre outros” (PILLOTTO; SILVA, 2013, p. 6). Essas abordagens teóricas sobre o currículo incluem reflexões sobre currículos e políticas de dominações de determinados grupos sociais, ou seja: “[...] com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2010, p. 149).

Percebe-se que o papel desempenhado pela noção de currículo ganha força e direcionamento de acordo com a sua temporalidade. Como afirma Moreira; Silva et al. (1997, p. 59) o conhecimento torna-se legitimado por tradições que o selecionam, modelam e condicionam no currículo, de acordo com alguns grupos que os legitimam. Segundo os autores: “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”.

Para além de percepção neutra do currículo, se pensarmos em sua função dentro do ambiente escolar (PEREIRA, 2014)<sup>8</sup>, percebemos no contexto educacional, segundo Libâneo, existem três tipos de currículo; o formal, o real e o oculto:

O currículo formal, ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...] O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...] O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e

---

<sup>8</sup> PEREIRA, Priscila. O currículo e as práticas pedagógicas. Monografia (graduação em pedagogia) - Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva. Itapeva-SP, 2014.



o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas em sala e aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem (LIBÂNEO e OLIVEIRA apud PLATT & ABRAHÃO, s/d).

A definição de currículo não revela as suas complexidades teóricas e epistemológicas, ou seja: “[...] a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas” (Llavador, 1994, p. 370). Diante das discussões propostas pelos autores, é interessante pensar o currículo como uma conjuntura política e social de um determinado grupo que o define de acordo com suas perspectivas de interesses. Por isso, “[...] uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2010, p. 14).

Nos interessa pesquisar como os professores vivenciam perspectivas trazidas pela BNCC em sala de aula, ou seja, pesquisar o que este documento nos revela enquanto teoria do currículo. Ao deslocar o eixo de atenção ao contexto do professor de Artes Visuais e sua experiência com o currículo expresso na BNCC, percebemos esse currículo intimamente relacionado aos contextos culturais, respondendo, dependendo do contexto, aos interesses daqueles que os criaram. Como aponta Moreira:

Currículos são, sim, invenções sociais, como as cidades ou os partidos políticos (Young 1970). Todo o currículo, como bem acentuou Williams (1984), implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação (MOREIRA, 1990).

A dimensão histórica das concepções de currículos nos direciona a também investigar os autores que discutem currículo no Brasil. No livro *“Currículo e Programas no Brasil”*, Moreira (1990) destaca, dentre outros fatores, que o trabalho acadêmico crítico terá um certo apoio popular à medida em que indicar alternativas reais de ações. Nesse sentido, para as possíveis ações de

alternativas reais, precisamos também ouvir os professores sobre as possibilidades, limitações e vivência das ações pedagógicas para vislumbrar uma outra perspectiva sobre o currículo.

Para melhor compreendermos a BNCC e sua conjugação no processo educacional, faz-se necessário partir de algumas referências sobre o pensamento pedagógico brasileiro. Nesse sentido, a trajetória do currículo no Brasil segue um contexto amplo e repleto de influências externas e interesses ideológicos variados, tendo em vista cada momento histórico do país (PEREIRA, 2014). Desde o primeiro processo de colonização, educação jesuítica, até a redemocratização do país, em 1989 - o processo educativo e o currículo vêm sendo usados com interesses políticos, culturais e ideológicos dentro de suas temporalidades e vivências. Por isso, levando em consideração um longo período histórico do currículo, Berticelli aponta:

[...] no Brasil, o currículo tornou-se palco de lutas, de opções, de escolhas (ainda que limitadas), muitas vezes apressadas, outras vezes extremamente criteriosas, muitas vezes democráticas, outras autocráticas e impositivas – tudo porque as escolas, em todos os níveis do ensino público e privado, se vêem diante do imperativo legal de produzir seus projetos político-pedagógicos (BERTICELLI, 2005, p. 25).

Ao destacar o imperativo legal como empecilho na produção de alguns projetos pedagógicos, Berticelli denota, na conjuntura do currículo oficial brasileiro, um espaço de conflitos e agitações. No Brasil, a política curricular oficial, expressa em lei, tornou-se possível com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996). Segundo o artigo 26 da LDB:

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

A ideia de currículo acima descrito partia do interesse da União em manter estreitas relações com os Estados, Municípios e Distrito Federal para estabelecerem, em colaboração entre si, as diretrizes mínimas necessárias para nortear um currículo a nível nacional que assegurasse uma formação básica

comum a todos. A partir de então, cria-se o Conselho Nacional de Educação - CNE, lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995), órgão que assume a responsabilidade de normatizar e supervisionar a educação nacional e que, desde 1998, elabora as Diretrizes Nacionais (DCN's), ou seja, desenvolve diretrizes curriculares cujo níveis, etapas e modalidades de ensino são legalmente estabelecidos em todo o país.

As diretrizes cujas propostas curriculares ganharam força de lei, no âmbito nacional, possibilitaram que interesses locais e regionais pudessem abrigar algumas particularidades na interpretação das DCN's. Essa "liberdade vigiada" não esconde o fato de que "[...] Currículo é pois uma questão de Estado, tendo o CNE como órgão legislador" (OLIVEIRA; REIS, s. d.). Segundo os autores, essa prática evidencia uma forte influência do governo federal, sobretudo, nas percepções de currículo expostas nas Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Outro marco importante no ordenamento do currículo no Brasil foi a proposta curricular colocada como recomendação e contribuição para as unidades federadas, o chamado Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1998).

Os PCNs não foram destinados a orientar a elaboração dos currículos distrital, estaduais e municipais. O documento PCN assume uma orientação metodológica definida e não necessariamente uma normativa obrigatória assegurada em lei. Nesse sentido, houve uma articulação entre as universidades e os setores técnicos da educação, no entanto, com os órgãos normativos da sociedade civil o documento não teve coordenação e nem articulação do MEC quanto a sua oficialização em lei, portanto, sem respaldo legal para serem obrigatórias (MELLO, 2014, p. 11).

Durante a efetivação dos PCNs, houve um momento importante para o ensino de artes, quando a disciplina foi mencionada pela primeira vez em um documento normativo abrindo caminho para maiores discussões e visibilidade para a área que resultou na obrigatoriedade do ensino de arte com a LDB 9.394/96, como explica Guimarães:

É importante situar o surgimento do “livrinho” cor de rosa do PCN arte em um contexto mais amplo. No meio da década de 1990, foi uma “novidade” o fato da área de arte fazer parte de um documento norteador curricular, dentre as disciplinas consideradas sérias como língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia. A Educação Física, nossa companheira na exclusão escolar, também ganhou um livro para chamar de seu. O processo de implementação dos PCNs se deu em vários movimentos, convocação das universidades para fazer a ponte entre o documento e a comunidade de professores que trabalhavam com a disciplina educação artística nas escolas. As discussões aconteceram em 1996 e 1997 até finalmente os PCN para o Ensino Fundamental I serem publicados em 1998. Em 2000 são lançados os PCNEM, do Ensino Médio. Depois vieram documentos para explicar o primeiro documento, a saber os “Parâmetros em ação” e os PCNs +. Em 2006 foram lançados as Orientações Curriculares para o Ensino Médio dos quais fiz parte da equipe que escreveu a parte dos Conhecimentos de Arte<sup>9</sup>. Apesar das diversas críticas em relação ao caráter normativo dos PCNs, acredito que esse documento tenha propiciado uma dinâmica importante para o coletivo de professores e professoras de artes, uma vez que deflagrou debates, cursos, qualificações, e a escrita de documentos locais. Vejo a presença da Arte nos PCNs como fruto do movimento dos arte educadores no Brasil que organizados politicamente desde a década de 1980, fizeram a arte visível como campo curricular. Muitas foram as reivindicações levadas á congressistas. Ou seja, não é do nada, que em 1996, vamos ter a LDB 9394 que indicava a obrigatoriedade do ensino de arte como componente obrigatório, como uma forma de promover o desenvolvimento cultural. Infelizmente essa LDB não deixava claro a presença da arte como disciplina e novas lutas foram travadas nesse sentido. (Leda Guimarães, 2021, entrevista).

---

<sup>9</sup> Equipe Arte: Ana Carolina de S. S. D. Mendes, Arão Paranaguá de Santana, José Mauro Barbosa Ribeiro, Leda Maria de Barros Guimarães, Margarete Arroyo e Terezinha Losada. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

Os PCNs abrem espaço para as articulações de um caminho para a construção de uma base comum curricular definida para orientar a prática de ensino no Brasil com o respaldo legal. Podemos perceber tais condições legais com o advento do Plano Nacional de Educação – (PNE) ao qual, por força de lei, converteu a base nacional comum numa estratégia para cumprir metas. É nesse contexto do PNE que a BNCC se estrutura, ganha forma e articula parâmetros para o ensino e aprendizagem no Brasil.

No contexto de aprovação do PNE, o processo de constituição da BNCC a partir de 2014 consistiu num dos episódios de conflitos e disputas em torno da conjuntura educacional brasileira, demarcada também pela crise política que engendrou e efetivou o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016 (COUTINHO, ALVES, 2020, p. 245).

A conjuntura educacional brasileira, além da crise política acima indicada, também é caracterizada por interesses econômicos e políticos marcados pela “[...] celebração de princípios de mercado em resposta à ineficiência do setor público” (MACEDO, 2014). Em outras palavras, percebe-se que se insere, no contexto de construção da BNCC, debates em torno dos interesses de empresários do setor privado em investir no “[...] desenvolvimento de soluções sócio empresariais e de mercado para os problemas educacionais” (MACEDO 2014, p. 1541).

Macedo (2014), aponta em seu texto que as ações de grandes grupos empresariais, (3.0, Bill and Melissa Gates Foundation e Fundação Lemann), importam e desenvolvem estratégias de ações empresariais como base para gerir bens públicos como, por exemplo, a educação. Esta conjuntura de asserção de interesse neoliberal voltado para o currículo nacional passa a integrar os sentidos que permeiam o contexto de surgimento da BNCC.

Este paradigma de colaboração integrativo, de um lado o setor privado e do outro o setor público, em especial, o segmento voltado a educação, visa produzir uma narrativa cuja promessa de uma reforma educativa possa ser baseada na avaliação, ou seja, sob a influência dos princípios de mercado, a base nacional comum curricular adere aos padrões de avaliação como parâmetro de reforma educativa cujas metas, objetivos e habilidades possam ser

mensuradas aos moldes dos padrões neoliberal de controle hegemônico e poder de mercado (MACEDO, 2014, p. 1553).

Segundo Freitas (2014), a educação e a atuação dos reformadores neoliberais criam mecanismos de pressão direcionados a “[...] internacionalização da política educacional” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE) e ramificações nacionais como, por exemplo, o Movimento Todos pela Educação no Brasil, cujo financiamento de empresários interferem diretamente nas propostas de currículo e no desdobramento de uma base nacional comum para o país.

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos (FREITAS, 2014, p. 1189).

O desenvolvimento da BNCC está inserido nestas narrativas e interpretações contextuais cujas ideologias, interesses políticos e econômicos pairam nas conjunturas ao qual o Brasil perpassa durante as etapas de construção da Base Nacional Comum Curricular. O contexto amplo de mudanças históricas cujas configurações geopolíticas no Brasil e no mundo indicam, a partir do neoliberalismo, respostas às crises que, no campo da educação, refletem fortes influências de grandes corporações privadas.

Nota-se que, segundo os autores Coutinho e Alves (2020), em alguns momentos, convergem interesses financeiros de grandes investidores e interesses no desenvolvimento da BNCC.

Assim, o alinhamento político-cultural às ideias neoliberais, o correlato afastamento de políticas públicas de proteção social, em favor de um estado mínimo, bem como as diversas formas de privatização dos serviços básicos como educação e saúde, constituindo-se em searas de expansão mercadológica para as grandes corporações privadas, são questões destas mudanças, embaladas por um refluxo nos relativos avanços democráticos no país, com especial crescimento e visibilidade atual às

políticas de segmentos e movimentos de extrema direita” (COUTINHO, ALVES. 2020, p. 242).

Levando em consideração o complexo contexto acima mencionado, nos aproximamos aos processos e etapas que desencadearam a construção da BNCC. De acordo com Macedo (2014), as discussões sobre a necessidade de um currículo de base nacional comum é uma reivindicação que se desenvolve desde 1980 com encontros e seminários, cujas participações de “agentes políticos, públicos e privados” se estendem aos debates e que, segundo a autora, em diversos momentos, os interesses de “[...] agentes sociais privados” (Macedo, 2014) ganham destaque quanto às interferências na elaboração da BNCC.

No que tange a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15) (MACEDO, 2014, p. 1535).

A partir de 2014, a diferenciação entre Diretrizes Curriculares Nacionais – (DCN) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC marca o início do processo de “[...] implementação colaborativa entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios para desenvolverem [...] os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (PERES apud. MEC, 2014, meta 2). Segundo o histórico das inúmeras etapas da elaboração da BNCC<sup>10</sup>, a primeira versão do documento foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Segundo o documento:

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base

---

<sup>10</sup> A linha de tempo aqui indicada que marca a trajetória da BNCC, segundo o Ministério da Educação, está descrita no site do MEC. Disponível no link <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios da formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil (BRASIL, 2015, p. 02).

A versão inicial da proposta parte do interesse em indicar futuro amadurecimento de uma nova versão cujas ponderações possam ser agregadas de acordo com as indicações e reflexões dos diferentes setores públicos e privados envolvidos no debate da versão preliminar. De acordo com o site do MEC, entre os dias 02 e 15 de dezembro de 2015 “[...] houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC”. Estas circunstâncias encaminharam para a segunda versão da proposta que criou forma e foi disponibilizada em 03 de maio de 2016. Segundo esta segunda versão:

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entende-se a Base Nacional Comum Curricular como os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31, apud BRASIL, 2016, p. 25).

O texto expõe como intenção da BNCC, em conformidade com os anseios da Conferência Nacional de Educação – (CONAE) e os preceitos do Plano Nacional da Educação – (PNE), a “[...] finalidade de orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares” (CNE/CEB nº 07/2010, p. 31, apud BRASIL, 2016, p. 24). Ou seja, a “[...] Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais”.

Sendo assim, a segunda versão da BNCC de 2016, parte das definições de alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento em que



todas as etapas da educação básica, em seu conjunto, devam-se comprometer a realizá-las. Ainda, segundo o texto:

[...] às temáticas afins às modalidades da Educação Básica, a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam (BRASIL, 2016, p. 35).

De acordo com o texto, deverão ser orientadas pela BNCC, bem como suas próprias diretrizes, as modalidades especificadas como: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas. Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2016, p. 44).

Indicadas tais formulações, a BNCC tornar-se um “mote” para que cada etapa de toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) seja subsidiada quanto às definições dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares. A segunda versão da BNCC gera um contexto de amplos debates e articulações de diversos setores da sociedade e um longo caminho para a aprovação da terceira versão homologada em 2017.

Os Encontros e seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), dentre outros, reuniram gestores e especialistas para debaterem a segunda versão da BNCC. A ideia de que a aprovação da terceira

versão ocorreria de acordo os debates da versão anterior foi interpelada por um contexto político marcado por um processo de “[...] Impeachment da Dilma Rousseff e o surgimento de um novo governo”(autor). Meio a esse contexto político, a terceira versão foi divulgada em 2017 e, segundo o documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 07).

Partindo do princípio de que houve debates sobre a segunda versão da BNCC como pressuposto para a edição da proposta final, apresentada em 2017, tanto o contexto em que foi promulgada, quanto a terceira versão levantaram questionamentos de pesquisadores sobre possível descontinuidade do documento anterior e “apagamento” do que foi debatido em conselhos e seminários. Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd<sup>11</sup>, estes debates não foram considerados na terceira versão e o documento não contemplou as aspirações dos participantes.

O primeiro problema é a legitimidade da proposta. Causa grande estranhamento a ideia de que esta BNCC é fruto de debate coletivo ao longo de 4 anos. Caberia perguntar: com quem foi este debate? Se falamos do debate que estava em curso, até o golpe de 2016, podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado (ANPEd, 2018).

Dentre outros questionamentos, autores ligados às pesquisas em Artes Visuais também apontaram preocupações referente a terceira versão da BNCC. Segundo Pimentel e Magalhães:

Entretanto, é notório que após a aprovação e divulgação da BNCC em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) houve/há estranhamentos em relação às orientações estruturais

---

<sup>11</sup> Disponível em [https://anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate?\\_ga=2.153278968.133799100.1613392547.494382625.1613392547](https://anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate?_ga=2.153278968.133799100.1613392547.494382625.1613392547).

e pedagógicas em várias regiões do país, causando mal-estar de toda ordem (PIMENTEL, MAGALHÃES, 2018, p. 225).

Cabe ressaltar que o nosso foco, enquanto proposta deste trabalho, está sob a ótica do ensino de Artes Visuais e o contexto dos professores que vivenciaram a BNCC em 2019/2020. Nesse sentido, torna-se importante o contexto de surgimento de todas as versões do documento, bem como esse mal-estar causado pela última versão da BNCC que, por sinal, se intensifica desde as reuniões, após a segunda versão do documento, até a divulgação de sua proposta final.

Segundo Peres (2017): “[...] a hipótese é de que a BNCC enfraquece a posição da Arte no currículo escolar, configurando-se como um retrocesso de todas as conquistas desse campo disciplinar” (PERES, p. 24). Haja vista estas afirmações sob a Componente Arte contida na BNCC, salientamos que, na estrutura da última versão, nossos esforços serão direcionados ao Ensino Fundamental, anos finais (6° ao 9° ano), na área de conhecimento de Linguagens e sob a perspectiva da Arte. Para melhor entender a estrutura contida na BNCC e o nosso foco de pesquisa, compartilharemos um gráfico da versão final documento - Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 27).

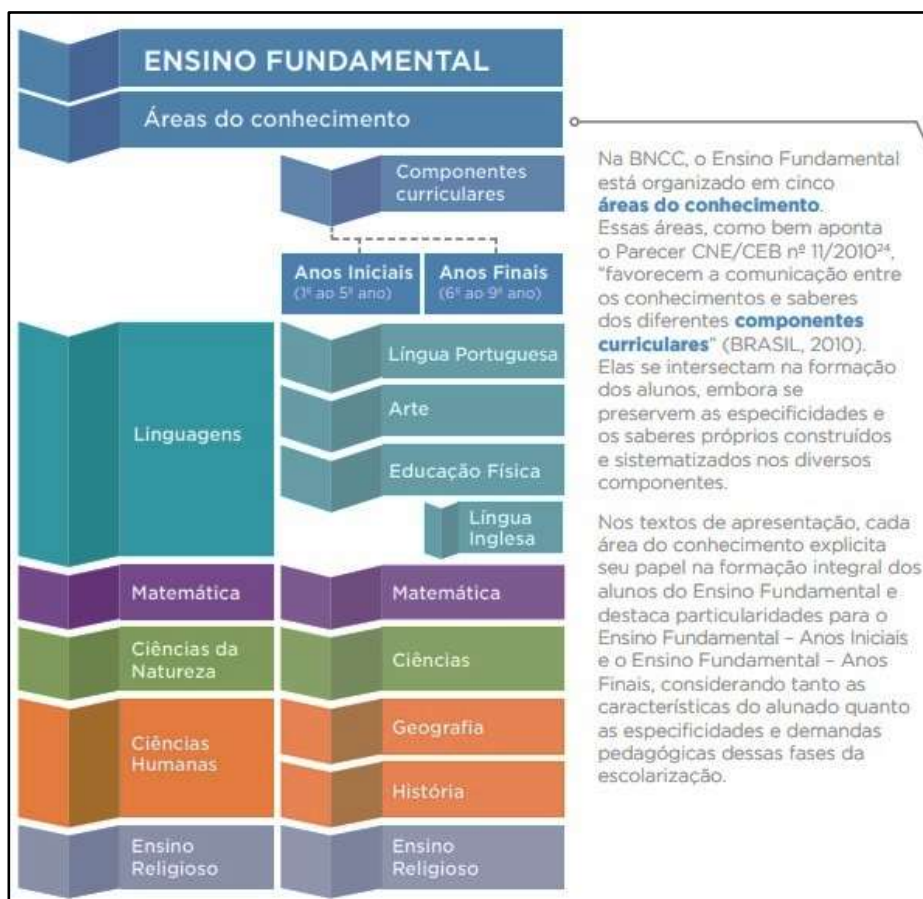


Gráfico 01. Estrutura da BNCC para a Educação Básica – Competências Gerais da Educação Básica - Ensino Fundamental.

A conjuntura histórica, social e cultural em que a BNCC se configura, além de ser complexa, tornou possível um documento cuja Base Nacional Comum Curricular servirá como um complemento legal para a elaboração de currículos que se consolidam nas ações e práticas educativas dos Estados e Municípios do país. Ou seja, a BNCC orienta que os Estados desenvolvam seus currículos respeitando as suas realidades locais e garantindo as “aprendizagens essenciais” segundo os critérios da BNCC. De acordo com o documento:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

Com as intenções de adequar as proposições da BNCC à realidade local, rede e sistemas de ensino, cada Estado desenvolveu um Documento Curricular – DC. Nesse sentido, (para pesquisar os impactos da BNCC no dia a dia de professores de Artes Visuais, Ensino Fundamental, anos finais, em escolas públicas e particulares dos Estados de Goiás e Tocantins), também consideramos o contexto de elaboração do Documento Curricular para Goiás – (DC-GO) e o Documento Curricular do Tocantins – (DCT) para depois perguntarmos como os professores de Artes Visuais destas regiões interagiram com estes documentos. Partindo do DC-GO, observa-se que:

A elaboração do Documento inicialmente denominado, Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018 (GOIÁS, 2018, p. 37).

Não objetivamos investigar a concepção curricular de Artes Visuais contida no documento acima mencionado. O nosso foco remete aos envolvimento dos professores de Artes Visuais nestes contextos a partir dos indicativos expressos tanto no Componente Arte do DC-GO, bem como o mesmo componente do Documento Curricular do Tocantins – (DCT). Cabe ressaltar que, por mais que ambos os documentos tenham a mesma função, cada um indicará interpretações, a partir da BNCC, que indiquem habilidades e competências para o ensino de Artes Visuais dentro de seus respectivos contextos sociais. De acordo com o DCT:

O Documento Curricular do Tocantins, Componente Arte no Ensino Fundamental, foi pensado de forma coletiva, dialogando com as diversas culturas locais e regionais que fazem parte da identidade social, cultural e artística do estado. Dessa forma, o documento destaca o protagonismo da região local, valorizando as produções artísticas e culturais que estão no entorno do cotidiano escolar. Nesse contexto, o conhecimento da Arte e da cultura de cada local e região do Tocantins é de extrema importância para o desenvolvimento crítico e de conhecimento e

reconhecimento da própria identidade cultura (TOCANTINS, 2019, p. 275).

Diante do complexo contexto que envolvem as teorias do currículo, o currículo no Brasil e as etapas da BNCC até as esferas estaduais, percebemos que muitos interesses estão envolvidos e algumas demandas sociais, como por exemplo, os professores de Artes Visuais que fizeram parte de alguns encontros e debates da estrutura da BNCC e nos DCs, questionamos, a partir da ótica dos professores de Artes Visuais, em que medida existem distanciamentos e aproximações entre estes currículos e o cotidiano dos professores de Artes Visuais nos Estados de Goiás e Tocantins.

Some-se ainda que, nas orientações da BNCC, é frágil a definição de indicadores e balizas teóricas para a seleção dos conteúdos, tornando difícil aos professores relacioná-los às habilidades que levariam às competências. A não menção de tais indicadores está em contradição com o documento, que tem caráter obrigatório e de base comum para todo o país. Além disso, a parte diversificada do currículo, a ser planejada pelas equipes escolares em consideração às especificidades dos contextos nos quais as escolas se inserem, terá que dialogar com a proposição metodológica e com os conteúdos do segmento obrigatório (IAVELBERG, 2018, p. 77-79).

Como afirma Rosa Iavelberg (2018), “[...] refletir sobre suas potencialidades e seus limites como documento-referência e de adoção obrigatória na construção dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos das escolas e redes”. Cabe aos interesses deste trabalho, pesquisar essa temática a partir da experiência dos professores de Artes Visuais da Educação Básica, para que possamos refletir sobre o entendimento destas potencialidades e limites da BNCC no cotidiano escolar, bem como fazer ecoar as diversidades, dificuldades e desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais, a partir da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular. Cabe ressaltar que:

Especialistas são importantes e têm papel fundamental na elaboração de propostas curriculares, mas é importante que os atores que vão atuar diretamente na prática do currículo participem de sua elaboração, uma vez que serão eles que irão vivenciar sua efetivação (PIMENTEL, 1999, p.158).

Nesse sentido, interessa-nos pesquisar a percepção dos professores de Artes Visuais em relação as propostas da BNCC, DC-GO e DCT quanto aos Componentes de Artes nos seus contextos de vivências docentes em escolas públicas e privadas dos Estados de Goiás e Tocantins. Ou seja, nos próximos capítulos investigaremos sobre o cotidiano do ensino e aprendizagem em Artes Visuais na visão dos profissionais que vivenciam contextos educacionais em Goiás e Tocantins, tendo como referência suas experiências perante a nova BNCC em seus planos de aulas e docência em 2019/2020.

### 3 A BNCC E O COTIDIANO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

O ensino de Artes Visuais e as percepções de currículos inseridas no contexto socioeducacional brasileiro tornou-se uma temática muito debatida nos últimos anos e, com o advento da BNCC e o contexto de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, tornou-se ainda mais constante. Tais debates mobilizam alguns alunos de graduação, professores, pesquisadores e artistas ao interesse de “[...] construir possibilidades educacionais mais condizentes com nossos valores neste conturbado cenário contemporâneo” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.5).

Pesquisar este cenário conturbado nos direciona a uma série de desafios e possibilidades de pesquisas que nos colocam diante de interesses políticos, ideológicos e as relações de poder cujos seus reflexos se “[...] materializam nas intenções curriculares” e se fazem presentes no dia a dia dos professores de Artes Visuais. Cabe a nós pesquisarmos e questionarmos os ditames do currículo no contexto socioeducacional dos professores de Artes Visuais. Como afirmaram Lopes e Tormman<sup>12</sup>:

[...] é preciso repensar a escola, analisar o seu currículo e redirecionar as suas ações para que seja superada essa crise de socialização. O primeiro passo em direção a uma mudança de conduta no cotidiano é a conscientização de todos os envolvidos neste processo, e a compreensão dessas dificuldades da vida coletiva” (LOPES, TORMMAN, 2008).

Partindo deste pressuposto de construção de uma consciência política e o cotidiano dos professores de Artes Visuais e o contexto da BNCC, autores como Karyne Dias Coutinho e Jefferson Fernandes Alves<sup>13</sup>, nos provoca a pensar sobre “qual o lugar das Artes na Base Nacional Comum Curricular? Diante das reflexões dos autores sobre o prisma de um “breve panorama que envolve os embates recentes em torno da configuração da BNCC”, permite-nos refletir sobre a trajetória da BNCC e o dia a dia dos professores de Artes Visuais, nesse

---

<sup>12</sup> “O educador frente às diversidades da contemporaneidade” escrito por Kátia de Conto Lopes e Ronalisa Tormman (2008).

<sup>13</sup> COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As artes na base nacional comum curricular. Revista Textura, 22 n. 50, p.241-264, 2020.



sentido, o contexto em que nos direciona um olhar mais atento refere-se à aprovação e divulgação da BNCC em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) que, segundo Alves e Coutinho:

A BNCC organiza os componentes curriculares em áreas. No que se refere à etapa do Ensino Fundamental, tem-se cinco áreas: 1) Linguagens; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências Humanas; e 5) Ensino Religioso. Desde a primeira versão da BNCC até o documento final que foi aprovado em dezembro de 2017 (relativo a essa etapa do ensino), as Artes foram consideradas no singular (Arte) constituindo um componente curricular alocado na área de Linguagens. Assim, a área de Linguagens ficou composta por quatro componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, e Arte. Como consequência, as diferentes Artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) foram inicialmente nomeadas como subcomponentes — as quatro inseridas no componente Arte, e este inserido na área de Linguagens (COUTINHO, ALVES. 2020, p. 247).

A partir do “desenho curricular” da primeira versão da BNCC entre 2015 e a terceira versão em 2017, percebe-se que esse “desenho caricaturesco de currículo”, dentre outros fatores, aponta um:

[...] enfraquecimento da docência das Artes como campo de atuação profissional, por conta da crescente desvalorização da carreira do magistério; o desrespeito à Lei 13.278/2016, que institui a obrigatoriedade curricular de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música na Educação Básica (Idem, p. 252).

E, de acordo Barbosa<sup>14</sup>, “[...] Não podemos relegar as Artes à condição de subcomponentes quando já conquistamos o lugar de disciplinas em legislações anteriores” (BARBOSA, 2016, p. 1-5). É neste contexto que o nosso tema se configura. Segundo Pimentel, sobre as relações de poder e o currículo da Educação Nacional, em especial a BNCC:

Especialistas são importantes e têm papel fundamental na elaboração de propostas curriculares, mas é importante que os atores que vão atuar diretamente na prática do currículo participem de sua elaboração, uma vez que serão eles que irão vivenciar sua efetivação (PIMENTEL, 1999, p.158).

---

<sup>14</sup> BARBOSA, Ana Mae. Políticas públicas para o ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. São Paulo, 26 de jan. 2016. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

Como afirma Rosa Iavelberg, 2018<sup>15</sup>, sobre a BNCC e a formação dos professores de Artes Visuais, é necessário: “[...] refletir sobre suas potencialidades e seus limites como documento-referência e de adoção obrigatória na construção dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos das escolas e redes” (IAVELBERG, 2018, p. 77). Cabe ressaltar que pesquisar esta temática, a partir da percepção dos professores de Artes Visuais da Educação Básica, poderá ampliar o entendimento destas potencialidades e limites da BNCC no cotidiano escolar, bem como fazer ecoar as diversidades, dificuldades e desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais a partir da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com Iavelberg:

Na prática, aos professores cabem avaliar as habilidades e indicar as possíveis competências a elas relacionadas por meio de registros, observações e análise dos trabalhos desenvolvidos nas diferentes dimensões do conhecimento, propostas na BNCC – o que devemos mencionar é tarefa bastante complexa (IAVELBERG, 2018, p. 30).

Nesse sentido, essa complexidade vivenciada pelos professores de Artes Visuais quanto ao entendimento da BNCC, nos motiva a buscar respostas e caminhos. De acordo com Peres, 2017<sup>16</sup>: “[...] é possível verificar a relevância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, pois ela propicia aos sujeitos um autoconhecimento que não pode ser adquirido apenas pela Ciência (PERES, 2017, p. 30).

Os arte-educadores vivenciam com seus educandos experiências de ensino e aprendizagem em artes visuais que ultrapassam as normativas dos documentos curriculares que podem não estar contempladas na BNCC. Nas palavras de Iavelberg, sobre a Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte: “Infelizmente, ao contrário dos PCN, a BNCC não

---

<sup>15</sup> IAVELBERG Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018

<sup>16</sup> PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais. Colégio Pedro II, Departamento de Desenho e Artes Visuais. Vol. 1, No 1. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163/0>>. Acessado em 05/11/2020.

oferece referências bibliográficas para que professores e gestores possam compreender e aprofundar suas proposições” (IAVELBERG, 2018, p. 82).

Levando em consideração esse cenário de referências bibliográficas sobre a BNCC, percebemos a necessidade de observar aqueles que vivenciam e colocam em prática o Currículo Nacional, a BNCC e o ensino de Artes Visuais e lidam diariamente com os desafios de ser professor em um período de silenciamento e negligência das políticas governamentais em prol da educação. (PIMENTEL, MAGALHAES, 2018, p. 223).

Esses desafios e silenciamentos apontados pelas autoras são inquietações que rodeiam nosso processo de licenciatura em Artes Visuais, desde as nossas observações durante os estágios, como a experiência em sala de aula que o colega Evandro tem compartilhado conosco. Visto que, a atuação como docente de artes está baseada nas propostas deste documento (BNCC).

Segundo Peres:

[...] A impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados. [...] Compreende-se, assim, que a promoção de um ensino superficial de Arte pode abafar a força vital da imaginação das crianças, jovens e adultos na escola (PERES, 2017, p. 31).

Desse modo, nesse projeto se enquadra a necessidade de refletir sobre o “[...] despertar da consciência política no processo de ensino/aprendizagem da Arte” (BARBOSA, 2018) ou seja, verificar como os professores lidam com o cotidiano escolar, o ensino e aprendizagem em Artes Visuais e a nova BNCC, além de dialogar com estas consciências políticas e suas potencialidades vistas pelas experiências dos Arte-educadores. Sendo assim, os desafios direcionados aos professores de Artes Visuais é grande e, por isso mesmo, torna-se uma fonte imprescindível de pesquisa e entendimento. Cabe ressaltar que:

Um grande esforço terá que ser realizado pelas equipes das escolas e redes para se afinarem com as proposições da BNCC, porque o documento é um fato inexorável. A formação inicial, mesmo com estágios em sala de aula, colabora, mas não prepara os futuros professores para planejar e transformar

continuamente o trabalho no dia a dia com os alunos (IAVELBERG, 2017, p. 81).

Segundo a autora, a baliza teórica para a seleção dos conteúdos a partir das indicações da BNCC tornará difícil a tarefa dos professores em encontrar habilidades que levariam as competências exigidas como caráter obrigatório e de base comum para todo o país. Dessa forma, essas propostas de projeto dialogam com os aspectos teóricos, sociais, institucionais e políticos no sentido de dar voz a quem vive o dia a dia do ensino e aprendizagem em Artes Visuais: os professores.

### **3.1 PROPOSTAS DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: BNCC, DC-GO, DC-TO**

Pesquisar a influência da BNCC no dia a dia de professores de Artes Visuais, partindo de suas óticas em lidar com a comunidade escolar e o contexto curricular da Base Nacional, nos coloca diante do passo investigativo imprescindível; as fontes documentais. Por isso, é importante compreender quais são as principais propostas que os documentos normativos orientam para o componente arte.

O documento principal é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve de modelo para a produção dos currículos a nível Estadual; como é o caso do Documento Curricular para Goiás - DC-GO e o Documento Curricular para Tocantins - DC-TO. Esses documentos têm por finalidade evidenciar quais as aprendizagens essenciais serão conduzidas durante a educação básica, no entanto, para o desenvolvimento desta pesquisa veremos os aspectos documentais específicos do ensino fundamental II.

Em cada um desses documentos, BNCC, DC-GO e DC-TO, a componente arte está localizado em Linguagens, uma das cinco áreas do conhecimento que representam as competências gerais voltadas para ensino fundamental no contexto da educação básica. Essa área é composta por quatro componentes: língua portuguesa, língua inglesa, educação física e arte. O

documento principal (BNCC), apresenta e organiza a disciplina de arte, da seguinte maneira:

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 (BRASIL, 2017).

Dessa forma, constata-se que o componente Arte é formado por quatro linguagens que, apesar de se correlacionarem, são campos distintos da arte. A proposta é que as ações didático-pedagógicas sejam desenvolvidas com base nessas quatro áreas, de forma que trabalhe as seguintes dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Com o objetivo de produzir nos estudantes competências específicas, as quais podemos ver no quadro abaixo, contido na BNCC versão final - Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 199).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
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.
2.	Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3.	Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira -, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4.	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5.	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6.	Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7.	Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8.	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9.	Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Gráfico 02. Quadro de Competências Específicas da Arte na Educação Básica - Ensino Fundamental.

Cada uma das quatro áreas é especificada como unidade temática, que por sua vez, é organizada com seus respectivos objetos de conhecimentos e suas habilidades. O documento sugere que esses conhecimentos auxiliem a formulação de metodologias para o cotidiano escolar concernente ao ensino de Arte, conforme é visto em: “A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular” (BRASIL, 2017).

Essa mesma estrutura é encontrada nos documentos DC-GO e DC-TO. Esses documentos foram desenvolvidos com o intuito de ajustar as propostas da BNCC ao contexto e características locais de cada Estado ao que se refere as práticas educacionais.

Sendo assim, tanto no DC-GO como no DC-TO, a componente Arte permanece composta pelas quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, onde cada unidade temática constitui um quadro curricular composto pelos Objetos de Conhecimento, Conteúdos e as Habilidades, todos adaptados e organizados (quando necessário) conforme às particularidades de seus respectivos Estados. A partir das observações do Documento Curricular de Goiás - DC-GO, percebemos que:

Diferentemente da BNCC, que organizou o quadro curricular em dois blocos, um para os anos iniciais e outro para os anos finais, o DC-GO decidiu, no Grupo de Trabalho com os professores de Arte, organizar os nove anos que compõem o Ensino Fundamental em três blocos de três anos cada um. Decidiu-se, assim, para aproximar os saberes e os fazeres artísticos aos tempos e ritmos de aprendizagem da maioria dos estudantes do território goiano (GOIÁS, 2018).

Portanto, os dados da componente Arte constituídos pelo DC-GO mantiveram as principais características da BNCC, como a composição pelas quatro linguagens, o desenvolvimento por meio das dimensões do conhecimento e as nove competências específicas para a etapa do ensino fundamental, mas, tiveram a autonomia em relação aos ajustes necessários, principalmente nos quadros curriculares, considerando as especificidades de cada região do Estado.

Essa autonomia também é vista na forma como cada DC (Documento Curricular) analisado, assimila o ensino referente as quatro linguagens. Ou seja, assim como o DC-GO, o DC-TO lida com as unidades temáticas de maneira coerente a BNCC:

As diferentes formas de expressão fazem parte da cultura de um povo. Sendo assim, propõe-se que as linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro sejam abordadas de forma articulada, favorecendo o diálogo por meio das seis dimensões do conhecimento (TOCANTINS, 2019).

O DC-TO matem estreitas relações com a BNCC e, conseqüentemente, o DC-GO, orienta que cada linguagem deva ser entendida como um campo de conhecimento da arte e que o ensino seja específico para cada área.

Para tanto, o DC-GO organizou cada expressão artística como uma área de conhecimento de Arte específica, ou seja, Arte-Artes Visuais, Arte-Dança, Arte-Música e Arte-Teatro, cada qual

com suas próprias unidades temáticas, que devem ser trabalhadas por profissionais graduados em sua expressão artística específica (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Evitando, dessa maneira, a compreensão de que todas as possibilidades artísticas sejam trabalhadas por um único professor, o que caracterizaria a antiga polivalência (GOIÁS, 2018).

Nesse sentido, compreende-se que além das novas propostas indicadas pelos documentos analisados (BNCC, DC-GO e DC-TO), a questão principal a ser observada, através da percepção dos professores em Artes Visuais, são as quatro linguagens que integram a componente arte e como essa dimensão é vivenciada pelos professores de Artes Visuais destes dois Estados. Registrando assim, como essas orientações acerca da componente Arte influenciam o cotidiano dos professores bem como suas ações e práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem em Artes Visuais em sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa avançou para a etapa do estudo de campo. Com o objetivo de levantar dados qualitativos a respeito do efeito dos documentos normativos (BNCC, DC-GO e DC-TO) no ensino de Arte, buscou-se inicialmente, o suporte teórico da pesquisa-ação. Pensando na participação e entendimento da visão dos professores de Artes Visuais sobre o seu dia a dia e o contexto da BNCC, optamos pelo suporte teórico e metodológico da pesquisa-ação que, segundo Thiollent, se configura como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, p. 16).

A pesquisa-ação baseia-se no desenvolvimento de ações ou propostas de resoluções de problemas coletivos, culturais ou sociais cujo pesquisador e participantes tornam-se inseridos na situação “problema” de forma participativa ou de modo cooperativo na busca de reflexões, sugestões e possíveis resoluções práticas durante o desenvolver da pesquisa.



Ou seja, esse método tem como característica a busca por colaboração coletiva dos envolvidos no projeto e, nesse sentido, tanto os pesquisadores quanto a comunidade pesquisada tem voz ativa e trabalham em parceria pelas buscas por resolução ou respostas ao problema ou contextos analisados. Segundo Maria Amélia S. Franco:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua alta concepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, p. 486).

Portanto, a pesquisa-ação tornou-se um caminho em busca de reflexões e ações para a sensibilização da importância da vivência do professor de Artes Visuais e de sua percepção no ensino e aprendizagem em Artes Visuais no âmbito da BNCC.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa buscou realizar entrevistas com os atores sociais envolvidos no contexto pesquisado, ou seja, professores que atuaram no Ensino Básico, Ensino Fundamental II, e ministraram aulas na disciplina de Arte em Escolas públicas ou privadas de Goiás e Tocantins em 2019 e 2020.

Mas com o desenvolvimento do estudo e as dificuldades em encontrar colaboradores na quantidade inicialmente planejada (dois professores de Goiás e dois de Tocantins), direcionamos nossa atenção ao que tínhamos e nos concentramos na análise documental dos documentos normativos (BNCC, DC-GO e DC-TO) e na análise do relato do professor que colaborou com a pesquisa apresentando sua experiência docente com a BNCC.

Seguiu-se então, para as fases de desenvolvimento metodológico e recolhimento dos dados. Para isso, desenvolvemos um questionário baseado no método de entrevistas semiestruturadas, onde “[...] são acrescentadas perguntas ao roteiro prévio na medida em que ocorrem novos aspectos na entrevista” (CHEMIN, 2012, p. 65). Ou seja, nossa jornada começou com pensamentos e reflexões em grupo sobre o uso metodológico da entrevista semiestruturada que, segundo pesquisadores, é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Ao detectarmos, em equipe, estas dimensões das entrevistas semiestruturadas como fio condutor dos nossos trabalhos, nos organizamos para adaptar um formato de entrevista tendo em vista o contexto de pesquisas em tempos de pandemia. Neste caso, com a intenção de levar os participantes a deixarem “[...] de ser objeto de estudos para serem pesquisadores e produtores de conhecimento de sua própria realidade” (CERATIL, LAZARINI, 2009, p. 386).

Optamos por usar uma plataforma online, videoconferência do Google Meet<sup>17</sup>, para que pudéssemos debater tanto as etapas da pesquisa quanto usar o mesmo espaço virtual para realizar as entrevistas. Como não queríamos que a entrevista tivesse um ar de tecnicidade ou algo academicamente exigente ou até mesmo “engessado”, pensamos em desenvolver meios para que a entrevista se estabelecesse mais como um bate-papo do que um jogo de perguntas e respostas prontas e acabadas.

Neste momento, percebemos o desafio de entender o limite entre deixar a entrevista criar seu próprio caminho ou guiar o entrevistado a responder de forma

---

<sup>17</sup> Ambiente virtual cujo intuito principal é fazer chamadas de videoconferência corporativas permitem aos participantes fazerem reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis.

simples e “informal” o que ele entendia e vivenciava daquilo que tanto precisávamos dialogar e ouvir.

Diante dos constantes diálogos e buscas por alternativas, resolvemos desenvolver três perguntas básicas, que seriam as perguntas-chaves da nossa pesquisa, no entanto, associamos a cada pergunta outras dúvidas que poderiam “prolongar” o diálogo caso o entrevistado não respondesse às perguntas base de forma sistemática.

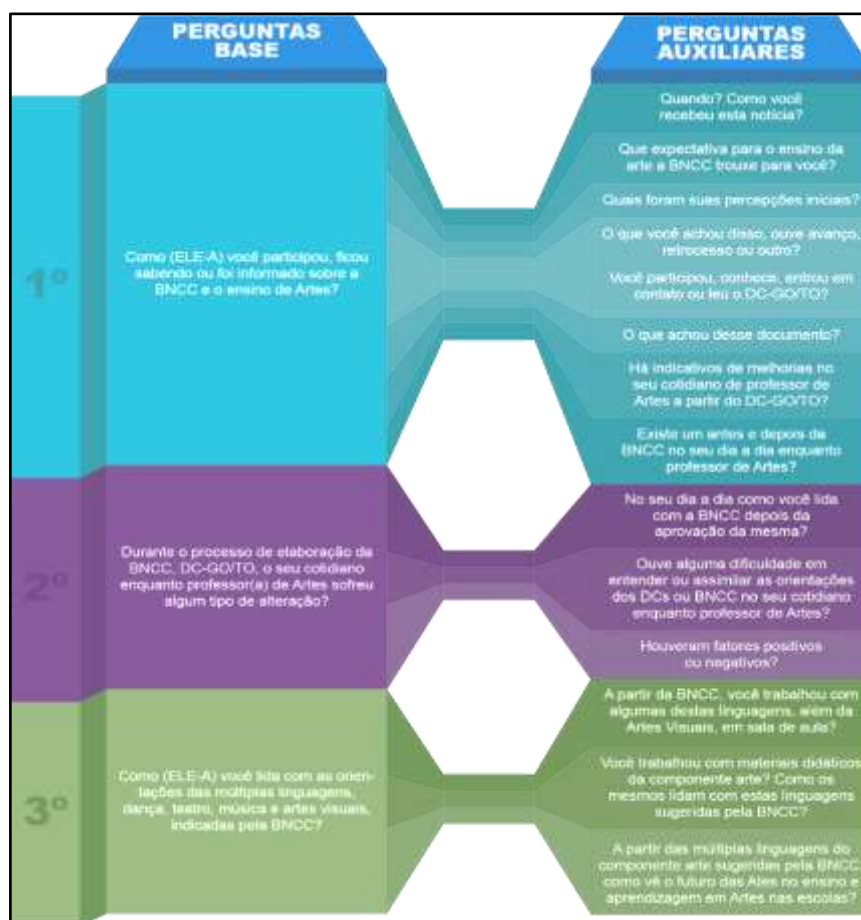


Gráfico 03. Tabela com as perguntas bases e auxiliares direcionadas aos entrevistados.

Nesse sentido, “nortearíamos” o entrevistado com as perguntas básicas e entraríamos em diálogos com as dúvidas auxiliares que, no momento da entrevista, deveriam ser feitas de forma aparentemente espontânea para quebrar a percepção de entrevista técnica e deixá-la como um bate-papo. Cabe ressaltar que também deixamos espaços para possíveis perguntas ou reflexões

cujos rumos do diálogo pudessem oferecer ou surgir espontaneamente no decorrer das percepções do que estava sendo debatido. Ou seja:

O contexto da produção da entrevista é significativamente importante, já que corresponde ao fio condutor da seleção dos entrevistados, do roteiro de perguntas, das indagações e questionamentos formulados pelos entrevistadores. Para uma maior compreensão da fonte produzida pela entrevista é fundamental que se conheça os objetivos e problemáticas do pesquisador que realizou a entrevista (LUIZ, TEIXEIRA, 2012, p. 8).

Já a busca por participantes deu-se por meio de convites feitos a profissionais que atuaram ou atuam como docentes na disciplina de Arte em instituições públicas ou privadas de Goiás e Tocantins<sup>18</sup> no período de 2019-2020, que se refere ao contexto de vigência da nova BNCC.

### **3.2 DESAFIOS E DILEMAS DA PESQUISA**

Ao propormos investigar o cotidiano dos professores de Artes Visuais e suas relações com a BNCC e DCs, no contexto de ensino e aprendizagem em Artes Visuais em Goiás e Tocantins, não imaginávamos o desafio que essa proposta nos traria. Mesmo estabelecendo um recorte temporal específico, 2019/2020, com foco nos professores de Artes de 6° ao 9° ano neste, levando em consideração o contexto de Araguaína-TO e Goiânia-GO, nos deparamos com inúmeros desafios e dilemas quanto aos desenvolvimentos e experiências das etapas da pesquisa.

Esperávamos que o suporte teórico e metodológico fosse suficiente para nos oferecer um caminho seguro e eficiente para o desenvolver da pesquisa, no entanto, a realidade nos mostrou um outro lado do fazer pesquisa que nos deixou desorientados e até mesmo incrédulos com andamento do projeto.

---

<sup>18</sup> A busca por participantes dessas localidades deu-se, devido aos integrantes do grupo de pesquisa morarem em Estados diferentes e em cidades distintas, por isso, buscaremos entrevistar os professores das cidades de Goiânia-GO e Araguaína-TO.

Mesmo esclarecido o nosso objeto de estudo - o cotidiano de professores de Artes Visuais e o contexto da BNCC e DCs em Araguaína-TO e em Goiânia-GO - e tendo em mente o perfil de entrevistado e a formação do questionário, aderimos as primeiras etapas e ao desafio da coleta de dados; encontrar professores disponíveis a cederem seus tempos para um bate-papo.

Ou seja, encontrar professores e convidá-los a participarem de uma entrevista cujas perguntas direcionadas nos oferecessem as suas concepções sobre o contexto da BNCC, DCs e o seu dia a dia enquanto professores de Artes Visuais.

Nossa intenção era encontrar um participante de alguma instituição pública e um de alguma privada que lecionaram em 2019 e 2020, para cada cidade, ou seja, dois entrevistados na cidade de Araguaína-TO e outros dois em Goiânia-GO.

Por se tratar de uma temática cujas discussões se desenvolvem em torno da educação, ensino de Artes Visuais e currículo, pensávamos ser uma tarefa fácil encontrar professores disponíveis e dispostos a participarem das entrevistas, no entanto, a realidade foi muito diferente do esperado. O desafio se tornou um problema à medida em que os professores convidados não aceitavam ou davam desculpas para não participarem da pesquisa. Este contexto de dificuldade de encontrar arte educadores tanto em Araguaína quanto em Goiânia nos mostrou um lado da pesquisa que não esperávamos; lidar com a ausência dos números de entrevistados esperado e conseqüentemente a ausência de dados suficiente para termos uma melhor percepção do tema pesquisado.

Em Araguaína, cidade localizada ao norte do Estado do Tocantins e a 400 km da capital Palmas, os professores convidados mostraram um nítido desinteresse em compartilhar seus cotidianos conosco. A percepção do componente do grupo que buscou articular meios para conseguir os entrevistados nesta região foi de surpresa, tensão e desânimo.

Foram convidados professores de escolas públicas e privadas em Araguaína e, de todos os convidados, somente dois disseram que retornariam os e-mails com os documentos necessários para realizar a entrevista. Um

professor de escola particular e uma professora do Instituto Federal do Tocantins nos deram retorno de interesse em contribuir com a pesquisa, porém, somente a professora do Instituto Federal retornou os e-mails com a documentação.

Devido ao fato de o integrante do grupo já trabalhar como professor em Araguaína, a impressão que tivemos foi que, de certa forma, os professores de Artes nesta região não se sentiram confortáveis em dialogar com alunos do curso de Artes Visuais ou em se expor diante de alunos em formação na área. Cabe ressaltar que de todos os professores convidados, 09 professores no total, somente uma professora era formada em Artes Visuais e, foi justamente esta professora que retornou os e-mails, mas, não mais deu retorno para o marcarmos a entrevista.

A consequência dos retornos e recusa em participar da entrevista chegou ao último nível quando a única professora que nos deu um retorno, mostrou-se indiferente e não mais respondeu às mensagens direcionadas a ela, conseqüentemente, mesmo deixando claro que seria mais um bate papo do que uma entrevista não conseguimos nenhum professor em Araguaína-TO.

Em Goiânia foi diferente, no entanto apesar de termos feito contato com outros arte-educadores, apenas um professor concordou<sup>19</sup> em contribuir com a pesquisa apresentando seu entendimento e sua experiência com as orientações da nova BNCC e do DC-GO na sua prática docente. O contato com esse professor aconteceu inicialmente no período de estágio dos semestres anteriores (2019), no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Major Oscar Alvelos (Goiânia-GO), onde uma integrante do grupo de pesquisa realizava sua experiência em campo e pôde conhecer um pouco do trabalho realizado por esse docente em sala de aula na disciplina de Artes.

O docente participante é licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás e atualmente leciona a disciplina de Artes na Escola Municipal Georgeta Rivalino Duarte, na cidade de Goiânia-GO, e durante o período de 2019/2020, lecionou tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares

---

<sup>19</sup> O entrevistado consentiu sua participação através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

da cidade de Goiânia. A entrevista foi realizada na data de 25 de março de 2021 às 19:00 horas, por meio de uma videoconferência via Google Meet e com a participação dos integrantes do grupo de pesquisa e o professor entrevistado, o qual já estava devidamente ciente sobre a pesquisa e os procedimentos envolvidos em sua participação no estudo.

A entrevista foi gravada em formato de vídeo a partir da autorização dos integrantes da pesquisa e do entrevistado. A expectativa era que seria algo rápido e direto, porém, como pensamos em desenvolver uma entrevista com características de bate-papo, a duração foi maior do que esperávamos e, por mais que nos trouxesse informações valiosas, também nos trouxe o desafio de transcrever toda a carga de informações presentes no vídeo.

Consideramos importante a discussão de alguns dados da entrevista porque nos possibilitou um olhar especial para quem vivenciou e relatou seu cotidiano a partir do contexto da BNCC e DC-GO, no entanto, o outro desafio tornou-se presente no momento em que precisamos transcrever os dados da entrevista.

Levando em consideração o tempo para digitar a entrevista e a necessidade de agilizar o processo de escrita, fizemos uma série de testes e experimentações de aplicativos e plataformas virtuais que pudessem nos ajudar a otimizar o tempo e a transcrição da gravação salva em formato de vídeo.

Foram testadas algumas plataformas para a transcrição das entrevistas, mas somente duas delas foram mais eficazes: Kapwing<sup>20</sup>, uma plataforma totalmente online, no entanto, apenas a versão paga dava-nos a opção de download do arquivo. A outra opção considerável foi o Youtube<sup>21</sup> que, ao publicar o vídeo dentro de um canal, a opção de pôr legendas nos vídeos nos possibilitaria ter acesso à transcrição.

Esta última opção seria complicada, pois entraríamos no dilema de disponibilizar o vídeo com a imagem e as falas do professor entrevistado e os componentes do grupo de pesquisa, o que poderia gerar, mesmo que por um

---

<sup>20</sup> [www.kapwing.com](http://www.kapwing.com).

<sup>21</sup> [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

curto prazo de duração do vídeo na plataforma, possíveis constrangimentos ou aborrecimentos em disponibilizar nossas imagens publicamente em uma plataforma tão utilizada na atualidade. No entanto, nos dois resultados, por mais que nos ajudassem a otimizar o tempo, a revisão seria necessária, pois algumas palavras e ajustes ortográficos não eram acrescentadas nas transcrições feitas pelas plataformas.

Diante das inúmeras tentativas e experimentações, optamos por usar a ferramenta Google Docs, que permite a digitação por voz. Dessa forma a transcrição foi realizada automaticamente através da gravação da entrevista, sendo necessário depois, a revisão e correção de erros ortográficos e de compreensão, gerados pela ferramenta. Este processo, apesar da ajuda dos aplicativos e ferramentas digitais como suporte do trabalho, nos rendeu um esforço muito grande e desgaste considerável em ter que lidar com o ato da transcrição e o tempo disponível para darmos continuidade às demais etapas da pesquisa.

Em conformidade aos dilemas da pesquisa, outro desafio considerável foi conciliar as etapas do processo de pesquisa com o tempo disponível para o término do trabalho de conclusão de curso. Acordar os nossos cotidianos de graduandos, trabalhos, famílias e pesquisa tornou-se desafiador e nos levou a repensar todas as etapas da pesquisa e conseqüentemente nos adaptar a cada adversidade encontrada e desafios vivenciados.

Considerando o cenário desafiador de encontrar professores disponíveis para participar da pesquisa e ter dados necessários para compor informações para mesma, pode-se deduzir que a organização da pesquisa científica nos colocou diante da necessidade de se adaptar e procurar o melhor caminho possível para lidar com o desafio de buscar respostas científicas ao cotidiano de ensino de Artes Visuais na percepção dos professores que lidam diariamente com o contexto de ensino, aprendizagem e currículo.



#### 4 A BNCC ENTRE DEPOIMENTOS E VOZES

Partindo do interesse em aprofundar os estudos sobre a BNCC e o cotidiano do professor de Artes Visuais - as vozes e depoimentos de quem vive esse contexto - tornou-se necessário para nós nos aproximarmos daqueles que, de fato, sentem na pele os desafios, dilemas, progressos e retrocessos que a BNCC trouxe para o ensino de Artes Visuais.

É necessário ouvir os professores e compreender o poder da BNCC vivenciado nas escolas a partir de suas experiências. Para entendermos a BNCC buscamos estas vozes para pensarmos se é possível, dentre as demais possibilidades, partir “[...] do lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima” (GERALDI, 2015, p. 394).

Nesse clima de boas energias e cientes de que encontraríamos inúmeros entrevistados, partimos para a pesquisa em campo acreditando que ouviríamos as vozes e depoimentos dos professores de Artes Visuais, no entanto, as dificuldades de entender a BNCC se mostrou ainda mais complexa diante dos dilemas e desafios de fazer esta pesquisa com os depoimentos dos professores de Artes Visuais.

Em Araguaína-TO nenhum dos 13 professores convidados quis participar da entrevista, mesmo diante do esclarecimento que seria mais um bate-papo do que uma entrevista “convencional”.

A frustração foi inevitável a partir da frequência de recusa dos professores e este contexto trouxe inúmeras preocupações e interrogações. Como ter respostas se não houver entrevistados o suficiente? Se não tivermos entrevistados teremos algum resultado? Se não conseguirmos professores para as entrevistas os nossos resultados serão insuficientes, desnecessários e não se configurará como pesquisa? O que fazer diante da ausência de professores para a entrevista? Como proceder para dar andamento a pesquisa sem entrevistados? À medida em que os questionamentos surgiam, batia o desespero e uma sensação de impotência diante do desafio que a pesquisa em campo nos mostrou.

O contexto de pesquisa em campo na cidade de Araguaína aparentou ser ineficiente, frustrante e até mesmo lamentável, porém, a partir de diálogos com os nossos professores de graduação e o compartilhamento das nossas frustrações, fomos provocados a pensar se a ausência de professores para a entrevista não poderia ser o caminho para possíveis respostas ao tema pesquisado.

Em outras palavras, o silêncio destas vozes poderia nos indicar algum tipo de interpretação?

Talvez, a ausência do poder de fala dos professores de Artes de Araguaína-TO reflita a falta de clareza e entendimento do que seja a BNCC, o que nos direciona ao entendimento de um dos principais empecilhos vivenciados por eles ao ponto de não se sentirem à vontade em participar da entrevista e dialogar sobre o tema.

Se este for o caso, justifica-se o silêncio destas vozes a partir de um contexto de ensino de Artes Visuais cujo não entendimento deste documento torna confuso a percepção do próprio professor e o seu cotidiano a partir da efetivação da BNCC e DC-TO.

Ao observarmos caminhos interpretativos no silêncio destas vozes abrem-se espaços para pensarmos se isso é um resultado de um contexto isolado que esta pesquisa mostrou ou se realidades parecidas podem também ser observadas em outras localidades. Nesse sentido:

Entretanto, é notório que após a aprovação e divulgação da BNCC em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) houve/há estranhamentos em relação às orientações estruturais e pedagógicas em várias regiões do país, causando mal-estar de toda ordem (PIMENTEL, 2018, p.225).

Como a pesquisa mostrou caminhos inesperados no contexto araguainense<sup>22</sup>, ainda tínhamos as esperanças de que a pesquisa em campo a ser realizada em Goiânia-GO, pudesse nos oferecer maiores possibilidades de ouvir os depoimentos e vozes destes professores. Entretanto, mais uma vez, a realidade da pesquisa nos brindou com desajustes, incertezas e mais

---

<sup>22</sup> Gentílico de quem se reconhece ou mora em Araguaína-TO.

dificuldades de encontrar professores que se disponibilizassem a participar das entrevistas.

Diante das diversas tentativas em encontrar professores de escolas públicas ou privadas em Goiânia, o número de silêncio só não foi maior do que o contexto de Araguaína porque um dos professores convidados se dispôs a participar da entrevista e falou sobre o seu cotidiano e a BNCC.

O professor Thiago França Rosa, era conhecido de uma das integrantes do grupo de pesquisa e que manteve o contato a partir de um estágio de observação realizado em 2019.

Antes de irmos diretamente a prática da entrevista, inúmeros questionamentos pairavam em nossas cabeças quanto ao que perguntar e como perguntar a partir do que havíamos lido sobre a BNCC e DC-GO. Sem contar o medo que tínhamos de fazer perguntas e termos somente um “sim” ou “não” como resposta. Encontramos autores que, além de pesquisar e dialogar de sobre a BNCC, criaram reflexões:

[...] em formas de problematizações sobre a temática da BNCC e a política curricular nos seus entornos, percebemos a frequente ênfase atribuída à micropolítica da escola e ao contexto da prática (Ball, 1988) dos professores e profissionais da Educação como um todo, na tessitura do documento. Permeiam-se nos textos indagações como: o que esses profissionais pensam sobre o documento? Como recepcionam uma ideia de BNCC? Quais espaços foram oportunizados para a discussão? Quem foi ouvido e quais vozes foram silenciadas? Quais interesses foram preteridos? Houve espaços de resistências? Quais seriam os efeitos e riscos de uma política nacional de BNCC para o Brasil? Quais são os bastidores reais desse processo? Quem se beneficia com a discussão?” (COSTA, et al., 2019, p. 232).

Estas perguntas também influenciaram os caminhos que nossa entrevista proporcionou e nos levou a compreender, a partir da fala do professor e de leituras sobre o tema, que à tímida participação dos profissionais da Educação na elaboração, sugestão e indicações de alterações na BNCC não foi contemplada no documento final aprovado em 2017. Percebemos este contexto, além das referências bibliográficas, quando perguntamos ao professor como ele

participou, ficou sabendo ou foi informado sobre a BNCC ou DC-GO e o ensino de Artes. Nas palavras do professor:

Nos mesmos moldes da BNCC, a gente participou das palestras, das exposições e eu acredito que no ano de implementação, nós participamos de cinco a seis reuniões, mas convidado a participar da elaboração do documento não. Isso já foi... Já foi implementado de cima para baixo, vamos aprender, temos que aprender, mas discutir e participar ou fazer algum tipo de complementação, não (Rosa, 2021, entrevista).

Percebemos que as reuniões, palestras e encontros que o professor participou teve como foco principal a tentativa de entender o documento, segundo o professor, “e no começo, e não só no começo, ainda acredito que persistam muitas dúvidas, a gente começou a entender a necessidade de se discutir e debater o currículo”. Esta ausência das vozes dos professores na elaboração da BNCC é também muito criticada especialmente na terceira versão do documento, principalmente pela negligência das vozes dos professores associados aos debates das versões anteriores.

Alguns especialistas que atuavam na elaboração da BNCC, do Componente Arte, pediram desligamento e retirada de seus nomes da última versão do documento, pois esses profissionais se sentiram usados apenas para legitimar o processo. Eles não tiveram espaço para cumprir as suas funções de representar a sua comunidade disciplinar e, muito menos, tiveram a oportunidade de fazer valer os principais anseios e exigências da categoria, sendo negligenciadas as diversas vozes de educadores (PERES,2017, p.32).

Este silenciamento de vozes se tornou perceptível também na fala do professor entrevistado:

Então, quando eu falo que a troca as vezes não foi satisfatória é porque, a gente foi informado, a gente participava das reuniões e em algumas dessas, nós fazíamos atividades de escrever e anotar questionamentos, mas não tínhamos nenhuma garantia de que esses questionamentos iam ser realmente ouvidos ou que a gente receberia uma devolutiva, porque todo esse curso de formação da BNCC foi trabalhado em todas as escolas simultaneamente, tanto da rede municipal quanto da rede estadual. Então sim, eu acredito que essa devolutiva é que foi falha, mas a necessidade de implementação, sim (Rosa, 2021, entrevista).

Chamou a atenção o fato de que, mesmo não tendo devolutivas dos questionamentos destas reuniões e diante das dúvidas sobre a BNCC e DC-GO, o professor defendeu a necessidade de implantar as orientações passadas a ele. A pergunta que fica no ar é, se foram necessárias tantas reuniões, nas quais questionamentos feitos não foram respondidos e sugestões que não receberam devolutivas, o que levou o professor a acreditar na necessidade de implantar um documento diante deste contexto de “incertezas”?

Será que isso não seria um “convencimento pelo cansaço discursivo”? ou seria o mesmo que aconteceu com a LDB que, de acordo com Severino (2014, p. 32) “[...] o que se tem é apenas uma retórica, camuflada de interesses ideológicos que não se explicitam claramente”.

O que percebemos, nas palavras do entrevistado, é que muitas vezes ele associou a BNCC com a organização dos planos de aula que, segundo ele, tornou-se mais fácil e mais rápido, pois bastava adaptar o seu cotidiano ao que era exigido.

Então, eu acho que a BNCC trouxe primeiramente a organização desses conteúdos, isso foi muito bom. Ela também trouxe a questão das habilidades, a gente sempre tá ligando o conteúdo ensinado com as habilidades que são desenvolvidas nos alunos e isso impactou na elaboração dos planos de aula, temos que descrever essas habilidades e os objetivos gerais que eram trabalhados de acordo com que a BNCC estabeleceu para aquele determinado agrupamento ou para determinada etapa do ensino (Rosa, 2021, entrevista).

Esta percepção inicial do professor dialoga com a seguinte dúvida: a BNCC, ao indicar suas diretrizes, limitou, agilizou ou melhorou o cotidiano do professor de Artes Visuais? Segundo pesquisadores:

A BNCC ao definir competências a habilidade por áreas de conhecimento parece delimitar, restringir e retirar a autonomia dos professores em construir seus planos de ensino, como se fossem incapazes de pensar outros conhecimentos importantes ao aprendizado dos estudantes (COSTA, FARIA, SOUZA, 2019, p. 102).

Percebemos esta mesma discussão no contexto do professor entrevistado quando questionamos sobre o que o mesmo achou do DC-GO. O professor,

apesar de considerar importante a “[...] inserção de conteúdos que trabalham a as questões culturais dos nosso estado” (Rosa, 2021, entrevista), mostrou-se confuso não só com as ambiguidades que o documento aponta quanto aos conteúdos e os planos de aula, mas, com a lida diária entre os códigos indicados pelos documentos, as habilidades e competências da área de conhecimento em Artes.

Temos muitas dúvidas, ainda, com relação a questão de elaboração dos planos de aula, dos conteúdos específicos na forma que a gente vai colocar o código de linguagem. Por exemplo: você vai trabalhar com quadrinhos ou pintura e terá que recorrer aos códigos específicos desses elementos que você for trabalhar e, assim a gente sofre né, é muita coisa. Eu acredito que carecia de um pouquinho mais de discussão, formação e participação na elaboração dele (DC-GO) para poder compreender melhor e poder trabalhar também novas tendências, novas questões que possam vir a surgir (Rosa, 2021, entrevista).

Novamente percebemos a importância da voz do professor e a ausência de suas palavras e participação na elaboração do DC-GO. Infelizmente não tivemos participantes o suficiente para observar se esta realidade se estende aos demais professores de Artes Visuais de Goiânia. Relatos como estes do professor Thiago, nos direciona a seguinte reflexão:

[...] percebemos algumas preocupações relacionadas à BNCC quanto à garantia do espaço da diferença, ao retorno da lógica tecnicista sob os pilares neoliberais da responsabilização, à insipiente participação dos profissionais da Educação, às implicações de uma BNCC nas políticas de formação docente e de avaliação e ao prejuízo da autonomia docente (SÜSSEKIND, 2014, p. 230).

O depoimento do professor entrevistado, mostra que a autonomia do mesmo quanto a elaboração das aulas e escolhas dos conteúdos foi “atropelado” pela BNCC devido ao ritmo de trabalho que passou a exigir um tempo maior para pesquisa, entendimento e reorganização do seu cotidiano. Quando perguntamos ao professor as alterações que a BNCC e DC-GO trouxe para o seu dia a dia, o termo tempo tornou-se uma constante e mostrou uma situação de trabalho cuja dificuldade em conciliar a vida pessoal e a vida profissional tonou difícil de ser administrado.

Eu acho que a principal mudança é o tempo dedicado agora a pesquisa. Então, isso impactou muito não só no tempo dedicado a pesquisa, a seleção de conteúdos, mas também a questão da adaptação das atividades para esta característica de ensino. Mudou a questão da didática, da forma de ensino e o principal Impacto foi o tempo, então sim, você tem que certamente extrapola as horas que estão estabelecidas para o seu trabalho, isso aí vai fácil mesmo. Então, eu acredito que se eu fosse apontar o maior impacto foi em relação as horas trabalhadas. Eu não acho que é uma coisa da restrita ao ensino de artes, acho que para todos os professores houve um impacto de maneira geral (Rosa, 2021, entrevista).

Se já é desafiador lidar com uma disciplina com poucas aulas por semana e um número de conteúdo extenso, o contexto de inserção da BNCC no dia a dia do professor mostra uma realidade ainda mais intensificada em tempo de pandemia; a quantidade de horas extra trabalhadas e dificuldade de dinamizar o tempo cedido ao trabalho, família e outros. Mesmo assim, ao questionarmos se, na visão dele, as inserções da BNCC em seu contexto de professor de Artes Visuais houveram mais fatores positivos ou negativos, o mesmo destaca:

Positivo, eu considero positivo, sim. Eu acho que essa organização foi boa e acho que toda novidade que a gente tem uma dificuldade de lidar, eu falo pela rotina que a gente tem de elaboração nos planos de aula, às vezes a gente tem uma dúvida sobre qual conteúdo específico determinada atividade vai abranger, então às vezes precisa procurar, fica meio perdido sim, até achar um código para trabalhar, porque seus planos de ensino eles também estão submetidos a avaliação da coordenação e algumas vezes também são submetidos a avaliação dos coordenadores da própria Secretaria Municipal de Educação, então exige a essa organização e conseqüentemente esse trabalho de ir lá e achar esse conteúdo, esse objetivo e colocar no plano, agregou um pouco mais trabalho sim (Rosa, 2021, entrevista).

O curioso é que o fator positivo, destacado pelo professor, é o fato de fazer um plano de aula de acordo com o que é esperado a partir dos documentos. Nesse sentido, há um reducionismo de entendimento da BNCC quando o professor só lembra o quanto “melhorou” na elaboração do plano de aula, ou seja, melhorou para ele elaborar, ou melhor, enquadrar os planos de aula dentro das exigências da BNCC e DC-GO. Isso é uma melhoria quanto ao ensino de Artes Visuais no contexto de implantação da BNCC? É um fator positivo adequar

o cotidiano do professor ao que se pede na BNCC e ser submetido a avaliação de coordenadores e Secretaria de Educação?

Percebemos que uma das justificativas da BNCC está apoiada pela necessidade de avaliar e medir a qualidade de ensino. Observa-se, por exemplo, na página da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME, que o MEC, ao descrever a proposta da BNCC, aponta que “[...] poderá garantir uma mensuração mais verdadeira da evolução, ou não, da educação brasileira em todos os ciclos, além de melhorar a compreensão das correções a serem feitas no currículo que estará em vigor”<sup>23</sup>.

As palavras do professor nos fazem pensar que lutar pelo poder de fala em defesa do ensino de Artes Visuais é se posicionar politicamente, criticamente e ter um cotidiano reflexivo que vá além do enquadrar-se a submissão da avaliação. A BNCC como base para avaliar do ensino no país a partir de um currículo comum “moldou” o cotidiano do professor entrevistado a ponto de ele ampliar as dúvidas e o trabalho em procurar códigos, normas e “padrões normatizadores de ensino” que será avaliado pelos coordenadores e Secretaria Municipal de Educação.

Essa é também a promessa das reformas educativas baseadas na avaliação. Por um lado, a avaliação vai garantir boas práticas, promovendo o sucesso do aluno e possibilitando ao professor cumprir com as impossíveis metas sociais que dele [e da educação] se espera. Por outro, há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, livrando-o da vergonha e redimindo-o da culpa (MACEDO, 2018, p. 1553).

Quando a cultura da avaliação se apresenta como “porto seguro” para elaborar um currículo nacional comum, a figura do professor, a partir da entrevista, parece não ter voz, mesmo diante das falsas oportunidades de serem ouvidas nas reuniões que pautavam assuntos referentes a BNCC e DC-GO.

Além disso, será que sobra tempo para o professor, de fato, se dedicar a pesquisa e conhecimento sobre a BNCC diante da pressão do dia a dia, a

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.undime-sp.org.br/mec-inicia-as-definicoes-do-curriculo-nacional/>>. Acessado em 19/05/2021.



elaboração dos planos de aulas, diários, provas, conselhos de classe, responder aos E-mails, mensagens de aplicativos enviadas pelos pais, alunos e coordenadores, aulas online e todo um contexto que a BNCC em tempos de pandemia proporcionou? Esta situação, inclusive, pode ser um dos indicativos da dificuldade de encontrar professores a participarem desta pesquisa. Macedo, ainda nos indica que:

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte (MACEDO, 2018, p. 1553).

Mesmo diante das tentativas de controle que a BNCC trouxe ao cotidiano dos professores de Artes Visuais, percebemos na fala do professor Thiago, situações que nos permitem também analisar as válvulas de escape encontrada para lidar com o contexto do ensino de Artes Visuais inseridas na categoria de múltiplas linguagens. Ao questionarmos como o entrevistado lidava com as orientações das múltiplas linguagens, dança, teatro, música e artes visuais, indicadas pela BNCC, ele apontou que suas experiências, em uma de suas escolas, não havia uma obrigatoriedade em trabalhar todas as linguagens, no entanto, em outros contextos que havia a necessidade de lidar com estas outras linguagens o professor argumentou:

Dentro do ensino de arte a gente trabalha com linguagens que são contextuais, que estão ali no nosso cotidiano, então claro que se eu for trabalhar a linguagem visual associada a musicalidade, como eu já trabalhei com os meninos, vou estar sempre trabalhando com essa questão das práticas do cotidiano. Então vira e mexe, eu dou uma passeada numa outra linguagem, mas sempre amarrado com a minha (Artes Visuais) e trazer para a questão das práticas do cotidiano como a música, a poesia (Rosa, 2021, entrevista).

Percebemos na fala do professor que a estratégia de partir de uma linguagem de formação inicial pode ser um caminho, no entanto, torna-se complexo pois, hora ou outra, surgirá situação em que a supervalorização de uma linguagem artística em detrimento da outra possa ser um reflexo da

ausência de uma formação que consiga suprir essa necessidade exigida pela BNCC.

Mais uma vez o contexto do professor de Artes Visuais em sala de aula é interpelado por uma dualidade compreensiva, “[...] se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori” (ROMANELLI, 2016, p. 480).

Na fala do professor Thiago, não aparece o contexto da Arte perdendo a categoria de área específica e sendo alocada a um dos componentes de linguagens. Ou seja:

A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar (PERES, 20, p. 30-31).

Estas margens de interpretações equivocadas associadas ao contexto da BNCC parece ser um grande dilema e uma constante encontrada no decorrer desta pesquisa. Ainda segundo Peres:

A presença de “agentes privados” na condução da elaboração da BNCC é um indício da tentativa de normatização e centralização curricular com objetivos de mercantilização da educação brasileira. O que se busca é um controle excessivo sobre a ação pedagógica, a qual imporá modelos rígidos de docência e gestão da educação. A ideia de uma base nacional comum curricular não contempla a diversidade brasileira e não solucionará os problemas educacionais existentes, pelo contrário, potencializará as desigualdades educacionais já existentes (PERES, 20, p. 34).

O cotidiano do professor de Artes Visuais apontado em algumas falas do professor Thiago, parece ir na contramão daquilo que vimos na referência

bibliográfica discutida anteriormente. Ao perguntarmos sobre o contexto das quatro linguagens da componente Arte sugeridas pela BNCC, e como ele via o futuro do ensino de Artes nas escolas, o mesmo aponta o seguinte argumento:

Eu acho que com essa valorização no fundamental é um avanço. Essa sistematização organizacional vai permitir com que professores, coordenação, pais e toda a comunidade escolar entendam, por participar do cotidiano, da elaboração das atividades, dos planos de aula, valorizar o ensino de artes. Isso assim vai ter um reflexo muito bom daqui para frente. Essa questão de profissionais com boa formação, com bagagem, com uma prática de ensino contemporânea, isso reflete. Porque, a gente sabe que a tempos atrás qualquer um tinha possibilidade de dar aula de artes ou vulgarmente era assim que se falava, era uma disciplina tampão. Agora especificamente tem que ser o professor com formação, tanto é que existe esse movimento de docentes (de Artes Visuais) no ensino na Educação Básica, existe uma necessidade de professores e muitas escolas simplesmente não tem. Então sim, eu vejo um movimento crescente nesse sentido (Rosa, 2021, entrevista).

#### **4.1. ONDE A PESQUISA NOS TROUXE?**

O desenvolvimento da pesquisa em campo e suas dificuldades nos proporcionou o seguinte questionamento; qual a é a nossa conclusão ou quais respostas encontramos? O nosso contexto de pesquisa mostrou um lado inesperado quanto aquilo que almejavamos, pois acreditávamos que as vozes e depoimentos não seriam problemas e que não lidaríamos com o “silêncio” daqueles que queríamos ouvir.

Lidar com a ausência de fala das principais fontes que esta pesquisa buscou; a voz dos professores de Artes Visuais, veio ao encontro de outro silêncio que as referências bibliográficas nos apontaram; a ausência das vozes destes educadores em expor seus anseios, desejos e exigências na última versão da BNCC.

Outro fator importante que a pesquisa nos trouxe foi justamente a reflexão e o diálogo sobre os nossos desafios de continuar a pesquisa sem as palavras dos professores e o silêncio que suas vozes poderiam preencher. No entanto,

graças a estas frustrações e impasses percebemos outras possibilidades; o atravessamento de ideias e fronteiras que nossas dúvidas ultrapassaram.

Estas provocações, entre os silêncios encontrados e as nossas vozes em procura de respostas, nos direcionaram a dialogar em espaços além daqueles dedicados a produção de uma monografia. Envolvemos nossas experiências e nossos desafios em conversas com outras pessoas e lugares como, por exemplo, nas aulas e encontros entre alunos, professores e coordenadores da disciplina de estágio supervisionado e até mesmo entre o contexto de um dos componentes da pesquisa, Evandro, e os coordenadores das escolas em que trabalha.

Estes diálogos e atravessamentos contribuíram para refletir sobre os motivos pelos quais os professores não participaram das entrevistas e, principalmente, os desdobramentos da pesquisa quanto aos silêncios das vozes dos professores que não participaram.

Cabe ressaltar que, além do contexto de ausência de depoimentos, do lidar com falta destas vozes e as experiências dos atravessamentos que esta pesquisa nos apresentou, tivemos que também aprender com as ideias de incertezas que o fazer pesquisa nos apresentou. Em outras palavras, percebemos que o resultado do processo de investigação nos trouxe a consciência das incertezas da própria pesquisa, ou seja, as teorias e metodologias podem até apoiar, mas não são a garantia de sucesso.

Percebemos isso tanto no conjunto da pesquisa em si quanto nos desafios particulares de cada integrante do grupo. O contexto de incertezas do Evandro, por exemplo, revelou o desafio de lidar com a escrita e produção acadêmica diante de dois extremos; de um lado, suas experiências com vivência de pesquisa em monografia de graduações anteriores, História e Pedagogia, por outro, o desafio de produzir uma escrita acadêmica em um curso de Artes Visuais. A dificuldade de evitar os vícios de linguagens, termos e conceitos das outras graduações e o desafio de entender a dinâmica da imparcialidade da pesquisa na escrita em Artes Visuais foi o principal desafio enfrentado pelo Evandro neste trabalho.

Para Kamila, participar da produção desta pesquisa foi uma experiência desafiadora e ao mesmo tempo enriquecedora. Para uma Designer de Joias e Gemas, acostumada com projetos digitais e o ateliê de ourivesaria, sem nenhum conhecimento na prática docente, principalmente com a BNCC, buscar conhecer o contexto do ensino de Artes Visuais por meio da perspectiva dos professores de Artes, trouxe a ela uma compreensão maior do que é a docência, incluindo alguns de seus desafios e superações.

Nas experiências de Michel quanto ao contexto desta monografia, proporcionou novas formas de pensar sobre a docência, pois antes da pesquisa ele se via mais como artista sem o interesse de investir na docência e hoje já consegue ter esse interesse.

Outro resultado de destaque deste trabalho foi o processo de interação com o único professor colaborador desta pesquisa. Nas análises dos diálogos desenvolvido com o professor Thiago, duas situações tornaram-se frequente. Primeiramente, percebemos que o professor tem uma consciência crítica do contexto da BNCC e, em muitos momentos, o professor tecia análises, considerações e reflexões ao documento revelando o quanto o seu cotidiano mudou a partir do advento do documento.

Por último, percebemos um movimento do professor no sentido de se apropriar de fragmentos tanto da BNCC quanto do DC-GO para que, de alguma forma, pudesse gerar uma contribuição para melhorias do seu cotidiano. Em outras palavras, percebemos que ao mesmo tempo em que o professor desenvolvia suas opiniões críticas direcionadas aos documentos, ele também se apropriava de sua parte que, de alguma forma, amenizava ou melhorava o seu dia a dia enquanto professor de Artes Visuais.

## 5 CONCLUSÃO

O propósito deste estudo foi o de buscar entender a relação entre a proposta da nova BNCC para a componente arte e a vivência docente de professores de Artes Visuais do Ensino Fundamental II em escolas públicas e privadas do Estado de Goiás e Tocantins. Como vimos no decorrer da escrita, devido alguns desafios que surgiram no desenvolvimento, a pesquisa tomou novos caminhos e acabou apresentando perspectivas inesperadas.

Levando em consideração o recente período de vigência deste documento e suas propostas para a componente arte, mostrou-se necessário “[...] refletir sobre suas potencialidades e seus limites como documento-referência e de adoção obrigatória na construção dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos das escolas e redes” (IAVELBERG, 2018, p. 77). Essa necessidade se estende às propostas presentes no Documento Curricular para Goiás - DC-GO e o Documento Curricular para Tocantins - DC-TO, referente ao ensino e aprendizagem em Artes visuais.

O objetivo de investigar as ações didático-pedagógicas de professores de Artes Visuais com a BNCC no cotidiano de quatro escolas, sendo uma pública e uma particular em Goiás, uma pública e uma particular em Tocantins, não foi totalmente satisfatório devido aos desafios que surgiram durante o decorrer da pesquisa, como a dificuldade de encontrar arte-educadores tanto em Araguaína quanto e Goiânia, dispostos a participar do estudo. Como resultado, apenas um professor da cidade de Goiânia-GO, aceitou o convite de contribuir com a pesquisa apresentando seu entendimento e sua experiência com as orientações da nova BNCC e do DC-GO na sua prática docente.

Mesmo com um só colaborador, foi possível compreender melhor o contexto de atuação pedagógica de professores de Artes Visuais prevista na BNCC. Através da realização de uma entrevista semiestruturada, onde o entrevistado pode responder aos pontos relevantes para a pesquisa, os quais nos possibilitou coletar dados importantes acerca da experiência deste docente com os documentos normativos e suas práticas pedagógicas.

Ao que se refere a escassez de participação docente, o estudo nos apresentou um cenário onde tudo é muito recente, como o período de vigência dos documentos e o pouco tempo que os professores tiveram para compreendê-lo, o que ressaltou um panorama de dúvidas sobre as propostas contidas na BNCC e nos DCs.

Diante disso, percebemos a necessidade de mais estudos a respeito da influência da Base Nacional Comum Curricular no dia a dia de professores de Artes Visuais, e que as vozes e silêncios possam desempenhar novos horizontes como apresentado nesta pesquisa, afim de agregar dados relevantes e ampliar a discussão deste tema.

## 6 REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira Carvalho, São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. **Políticas públicas para o ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas**. São Paulo, 26 de jan. 2016. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Entre memória e história. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 1, disciplina 2. São Paulo, 2011. Disponível em: [http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

BERTICELLI, I. A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. **Educação e Realidade**. Vol. 30, nº. 1. pp. 23-48, 2005.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Porto, Portugal: Didáctica, 2004.

RAGAN, William R. **Currículo primário moderno**. Tradução: Ruth Cabral. Porto Alegre: Globo, 1973. Tradução de: Modern Elementary Curriculum.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Ampliado, vol. II Educação Infantil anos iniciais, 2020.

BRASIL. **Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil e Ensino Fundamental, documento linguagens**. vol. II Educação Infantil anos iniciais, 2019. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-do-tocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental>. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. **Currículo: referências e tendências**. Em Aberto, Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação (2014). Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 10 out. 2014.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas. DOU 23.12.1996.

BRASIL. **Lei nº 9.131/1995**. Altera dispositivos da Lei 4.024 de dezembro de 1961 e dá outras providências. DOU de 25.11.1995 – edição extra.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MECSEF, 1998.

CAMPOS, Débora Lima; SILVA, Sebastião Constantino Brito da. **O conceito de currículo**: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. Revista Igapó, 2009.

CERATI, Tania Maria; LAZARINI, Rosmari Aparecida de Moraes. A pesquisa-ação em educação ambiental: uma experiência no entorno de uma unidade de conservação urbana. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 383-92, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000200009>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: a arte de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHEMIN, B.F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. Lajeado: Ed. Da Univates, 2012.

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

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As artes na base nacional comum curricular. **Revista Textura**, 22 n. 50, p.241-264, 2020.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia R. O ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. Albano de. **REV. TULHA, RIBEIRÃO PRETO**, v. 6, n. 1, pp. 78-109, jan.–jun. 2020.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959. Tradução de: The child and the curriculum.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: outubro. 2020.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1997.

GUIMARÃES, Leda. **Entrevista II**. Entrevistadores: Evandro Silva Carvalho, Kamila Nolasco Teixeira, Michel da Cunha Silva. Goiânia, 19 de maio de 2021. (Não publicada).

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

KILPATRICK, William H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

LLAVADOR, F. Beltrán. **Las determinaciones y el cambio del currículo**. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). Teoría y desarrollo del currículo. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

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

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**: 2014. Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Joao Ferreira de; REIS, Geovana. **A constituição do currículo escolar no brasil:** dilemas, impasses e perspectivas. Disponível em: [https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis\\_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf](https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

PEREIRA, Priscila. **O currículo e as práticas pedagógicas.** Monografia (graduação em pedagogia) - faculdade de ciências sociais e agrárias de Itapeva. Itapeva, 2014.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais.** Colégio Pedro II, Departamento de Desenho e Artes Visuais. Vol. 1, No 1. Rio de Janeiro. 2017.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais.** Colégio Pedro II, Departamento de Desenho e Artes Visuais. Vol. 1, No 1. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163/0>. Acesso em: 05 nov. 2020.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber. **Currículo para a arte no ensino básico:** aprendizagens compartilhadas. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 20136. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6905\\_5155.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6905_5155.pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

PLATT, D. A. & ABRAHÃO, L.T. S. **Gestão escolar, currículo e ppp:** análise aos eixos filosóficos fundamentais para a construção da rotina escolar. 173-186. S/D.

ROSA, Thiago França. **Entrevista I** Entrevistadores: Evandro Silva Carvalho, Kamila Nolasco Teixeira, Michel da Cunha Silva. Goiânia, 25 de março de 2021. (Não publicada).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (IM)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1466 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

TEIXEIRA, Marco Antonio dos Santos. LUIZ, Juliana Ramos. **Os desafios de organizar acervos de fontes orais: o caso do Núcleo de Pesquisa, Documentação e Referência sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Campo** (CPDA/UFRRJ). 2012. Disponível em: [https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340394140\\_A\\_RQUIVO\\_ArtigoSeminariodeHistoriaOral-VersaoFinal.pdf](https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340394140_A_RQUIVO_ArtigoSeminariodeHistoriaOral-VersaoFinal.pdf). Acesso em: 24 abril 2021.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da Pesquisa-ação**. Cortez, 15 ed. São Paulo, 2007.

TOCANTINS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Tocantins (DCT): Ensino fundamental, linguagens**. Palmas/TO: CONSED/UNDIME-Tocantins/UNITINS/UNCME, 2019. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/75955988/documento-curricular-tocantins>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TOLENTINO, I. V., & MORENO, A. D. (2019). Artes na BNCC: reflexões psicopedagógicas. **Cadernos de Educação**, v.18, n. 37, jul.-dez., pp. 5-29.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Atlas, São Paulo, 1987.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

## 7. ANEXO

Questionário com perguntas e respostas oriunda da entrevista realizada no dia 25/03/2021, com o professor Thiago França Rosa.

P: Como você participou, ficou sabendo ou foi informado sobre a BNCC e o ensino de artes?

R: Há uns três anos atrás, quando começou a implementação da BNCC, eu estava lecionando no Colégio Militar, eu estava iniciando lá. E foram feitas algumas reuniões com a gente, previstas inclusive no calendário, foram em alguns sábados, se eu não me engano, o dia das reuniões que tínhamos sobre a BNCC. E no começo, e não só no começo, ainda acredito que persistam muitas dúvidas, a gente começou a entender a necessidade de se discutir e debater o currículo. Então eu acho que a BNCC trouxe uma discussão muito importante para dentro das escolas, acredito ainda que houve pouca participação dos professores nessa implementação, houve uma discussão, mas não houve a troca, apesar da gente (os professores) concordar sobre a questão da necessidade da implementação. Mas eu acredito que a troca poderia ter sido melhor trabalhada se tivesse havido essa ida e volta das informações as informações, das propostas da BNCC.

P: Como você recebeu essa notícia (a implementação da BNCC), você já falou a forma como ela chegou, teve reunião, mas como é que você recebeu essa notícia?

R: A gente recebeu essa notícia bem naquele período em que se discutia a implementação do novo ensino médio, então a gente já imaginava que se tratava disso, que junto com essas reformas do ensino médio e do ensino fundamental, também viriam novas práticas e que o conhecimento seria trabalhado de uma diferente maneira, vou dar um exemplo: a respeito da interdisciplinaridade, que foi uma coisa que se discutiu muito nas primeiras reuniões da BNCC. Então, quando eu falo que a troca as vezes não foi satisfatória é porque, a gente foi informado, gente participava das reuniões e em algumas dessas, nós fazíamos atividades de escrever e anotar questionamentos, mas não tínhamos nenhuma

garantia de que esses questionamentos iam ser realmente ouvidos ou que a gente receberia uma devolutiva, porque todo esse curso de formação da BNCC foi trabalhado em todas as escolas simultaneamente, tanto da rede Municipal quanto da rede estadual. Então sim, eu acredito que essa devolutiva é que foi falha, mas a necessidade de implementação, sim.

P: Nessas reuniões quem ficava a frente, direção ou coordenação? Como funcionava?

R: Havia primeiramente uma reunião com o grupo da coordenação da escola e em seguida as coordenadoras de cada turno se reuniam com a gente, algumas vezes nessas nós contávamos com a participação de um pessoal da secretaria (da educação), uma secretária ou alguém que era responsável pela formação e pelo acompanhamento de uma escola especificamente.

P: Que expectativa para o ensino da arte a BNCC trouxe para você? Quais foram suas percepções iniciais?

R: O maior impacto que ela trouxe para o ensino de artes, foi com relação a organização dos conteúdos. Como a gente trabalha em sala de aula geralmente com acompanhamento de um livro eu percebi que esses conteúdos passaram a ser mais organizados, principalmente levando em conta a formação cultural do aluno e trazendo também o trabalho com questões contextuais, uma prática que considera o cotidiano do aluno. Não fazia muito sentido o aluno estar aprendendo sobre uma atividade que envolvia desenho e na semana seguinte ele fosse aprender sobre Impressionismo, sem que com isso houvesse alguma ligação sobre a evolução das técnicas, do processo histórico de desenvolvimento da habilidade de desenho, de pintura. Então, eu acho que a BNCC trouxe primeiramente a organização desses conteúdos, isso foi muito bom. Ela também trouxe a questão das habilidades, a gente sempre tá ligando o conteúdo ensinado com as habilidades que são desenvolvidas nos alunos e isso impactou na elaboração dos planos de aula, temos que descrever essas habilidades e os

objetivos gerais que eram trabalhados de acordo com que a BNCC estabeleceu para aquele determinado agrupamento ou para determinada etapa do ensino.

P: E você identificou algum retrocesso após a implementação da BNCC?

R: Sim, eu acho muito interessante essa questão, porque essa experiência que eu tive tanto trabalhando no estado quanto na prefeitura me possibilitou ver isso. No Colégio Militar eu pude lecionar para o ensino médio e agora na prefeitura estou lecionando no ensino fundamental, e nele o impacto, eu acredito, foi gigantesco em termos de organização e valorização, os alunos entendem que as atividades não são bobinas e recreativas, inclusive o reconhecimento vem também dos pais. Eles já entendem que o ensino de artes complementa outras áreas do conhecimento e que o desenvolvimento dessas habilidades reflete também no desenvolvimento psicomotor dos alunos, conversando com os pais e com os estudantes eu pude compreender que eles estão valorizando e compreendendo melhor o processo de ensino de arte. Nesse sentido que eu acredito que sim, valorizou muito. O que eu vou apontar como ponto falho é o que eu conheci no ensino médio, nele o ensino de arte foi um pouco tumultuado por causa da não obrigatoriedade da disciplina artes para o ensino médio como nas turmas do 3º ano. Foi debatido e conversado comigo que não havia a essa obrigatoriedade, uma situação que aconteceu comigo foi que como havia ensino religioso para os alunos do 3º ano do noturno e não havia o ensino de artes, foi acordo com a diretora, que eu daria aula de ensino religioso, mas na verdade eu lecionava artes, justamente trabalhando os conteúdos visando à preparação para as provas do Enem. Nesse sentido, eu acredito que para essa área específica ainda não está claro como o trabalho tem que ser desenvolvido no ensino médio a respeito tanto do currículo, da obrigatoriedade e também da continuidade desses conteúdos.

P: Você participou, conhece, entrou em contato ou leu o DC-GO/TO?

R: Sim, fica ali do ladinho do computador principalmente para elaboração dos planos de aula. Porque agora os conteúdos tem que contemplar essa questão

Cultural de Goiás no ensino de artes junto com as habilidades que vão ser desenvolvidas, tudo isso tem que estar especificado com os códigos das linguagens que a gente busca no DC-GO que também estabelece os cortes temporais, como o que cada agrupamento deve aprender e qual o conhecimento deve ser trabalhado em cada período específico. Então a gente está sempre recorrendo ao DC-GO.

P: No momento da elaboração deste documento (DC-GO) houve alguma participação sua, houve algum chamado para a escola participar?

R: Nos mesmos moldes da BNCC, a gente participou das palestras, das exposições e eu acredito que no ano de implementação nós participamos de cinco a seis reuniões, mas convidado a participar da elaboração do documento não. Isso já foi já foi implementado de cima para baixo, vamos aprender, temos que aprender, mas discutir e participar ou fazer algum tipo de complementação, não.

P: O que achou desse documento (DC-GO)?

R: Ele é interessante a respeito também da organização curricular e a respeito dessa inserção de conteúdos que trabalham a as questões culturais dos nossos Estados. Não podemos ficar, às vezes, refém somente dos livros que vão trabalhar a questão cultural em uma amplitude Nacional, então estabelecer esses conteúdos eu acho importante, sim. Temos muitas dúvidas, ainda, com relação a questão de elaboração dos planos de aula, dos conteúdos específicos na forma que a gente vai colocar o código de linguagem, por exemplo: você vai trabalhar com quadrinhos ou pintura e terá que recorrer aos códigos específicos desses elementos que você for trabalhar, e assim a gente sofre né, é muita coisa. Eu acredito que carecia de um pouquinho mais de discussão, formação e participação na elaboração dele (DC-GO) para poder compreender melhor e poder trabalhar também novas tendências, novas questões que possam vir a surgir.



P: Como você falou do livro didático, nas escolas particulares essa implementação aparece nos livros? você conseguiu ver alguma coisa referente a isso no material didático?

R: Sim, as publicações de 4 anos para cá já trazem essa organização. Os códigos e as habilidades que vão ser desenvolvidas em determinado conteúdo, isso já está nos livros que estamos trabalhando. Esse debate em relação a BNCC foi feito primeiro nas escolas públicas, para depois chegar nas particulares pelo menos na experiência que eu tive. Com relação à questão do material didático eu acho que a implementação chegou antes que as discussões. Mas ela ajuda muito a gente na questão de elaboração do plano anual e na escolha do livro, porque orienta antecipadamente algumas atividades e objetivos gerais que você vai trabalhar.

P: Existe um antes e depois da BNCC no seu dia a dia enquanto professor de Artes?

R: Com certeza. E eu pude perceber isso justamente através desses contrastes na minha trajetória de ensino, na questão da organização dos conteúdos e na questão de ensinar e valorizar esses conteúdos. No começo a gente não tinha uma ideia do que seria, mas, hoje por exemplo, no meu cotidiano de elaboração dos planos de aula no ensinando distância, por exemplo, onde agora a gente não tá podendo utilizar o livro didático que foi adotado pela escola, mas toda a elaboração do que está sendo ensinado para eles está se baseando na BNCC, através dos cortes temporários que são estabelecidos pela BNCC. E por ter acesso a gente pode pesquisar e assim através da pesquisa, separar o material que vai trabalhar com os meninos numa determinada semana. Então eu acredito sim, o impacto foi gigantesco.

P: Durante o processo de elaboração da BNCC, DC-GO, o seu cotidiano enquanto professor de Artes sofreu algum tipo de alteração?

R: Eu acho que a principal mudança é o tempo dedicado agora a pesquisa. Então, isso impactou muito não só no tempo dedicado a pesquisa, a seleção de conteúdos, mas também a questão da adaptação das atividades para esta característica de ensino. Mudou a questão da didática, da forma de ensino e o principal Impacto foi o tempo, então sim, você tem que certamente extrapola as horas que estão estabelecidas para o seu trabalho, isso aí vai fácil mesmo. Então, eu acredito que se eu fosse apontar o maior impacto foi em relação as horas trabalhadas. Eu não acho que é uma coisa da restrita ao ensino de artes, acho que para todos os professores houve um impacto de maneira geral.

P: Houveram mais fatores positivos ou negativos?

R: Positivo, eu considero positivo, sim. Eu acho que essa organização foi boa e acho que toda novidade que a gente tem uma dificuldade de lidar, eu falo pela rotina que a gente tem de elaboração nos planos de aula, às vezes a gente tem uma dúvida sobre qual conteúdo específico determinada atividade vai abranger, então às vezes precisa procurar, fica meio perdido sim, até achar um código para trabalhar, porque seus planos de ensino eles também estão submetidos a avaliação da coordenação e algumas vezes também são submetidos a avaliação dos coordenadores da própria Secretaria Municipal de Educação, então exige a essa organização e conseqüentemente esse trabalho de ir lá e achar esse conteúdo, esse objetivo e colocar no plano, agregou um pouco mais trabalho sim.

P: E com toda essa organização no plano de aula, você percebeu uma melhor compreensão e/ou valorização, da componente de artes, pela coordenação escolar?

R: Eu deixei de fazer bandeirola de festa junina na escola. Isso ajudou bastante, eu falo isso por esses contrastes que eu já vivenciei, a aula antes era vista como uma aula que ela podia facilmente ser negociada, substituída. Então eu acho que sim, foi bacana você tá ali junto com os outros professores entregando, desenvolvendo os planos, então com certeza ajudou a questão da aceitação, do

reconhecimento do ensino de artes. Está lá no documento, junto com os outros, isso é muito importante. Estar participando das reuniões e durante ela, ter uma parte dedicado a explicação como que vai ser o ensino das linguagens dentro do que os documentos previram, então com certeza não só coordenadores, como os seus colegas, como a direção puderam perceber do que se tratava o ensino de arte e para que ele está voltado.

P: Como você lida com as orientações das múltiplas linguagens, dança, teatro, música e artes visuais, indicadas pela BNCC?

R: Muito bacana sua pergunta. Quando eu entrei lá no colégio militar a professora de artes anterior era da área de artes cênicas, então houve uma mudança muito grande no colégio porque toda as atividades dela estavam voltadas para o lado de teatralidade e de repente eu cheguei no colégio e fui trabalhar as questões ligadas à visualidade. Então eu senti que houve um pacto com relação aos alunos, mas recentemente eu passei por uma experiência que foi muito boa agora no Georgeta (escola atual), logo no início do ano quando a coordenadora me questionou a respeito disso: “*Você vai trabalhar todas as linguagens da arte ou vai especificar na sua?*”, e eu vou te explicar que realmente eu não sabia, porque não existe nenhuma determinação específica a respeito disso. O que seria o ideal para cada escola? Ter um profissional para cada área, né. Mas a gente sabe que isso é uma realidade muito distante, então em reunião com a coordenadora e eu definir que, eu posso pesquisar outras linguagens, mas o ensino, é claro, que não vai ser com a mesma bagagem de conhecimento de um profissional da área, eu posso trabalhar uma atividade ligada a teatralidade, a música, como eu já trabalhei. Mas a gente sabe e sente que isso é dado sem muito aprofundamento ou sem com aprofundamento necessário. Então vão ser atividades trabalhadas de maneira mais curta. Mas eu achei muito interessante porque no meio dessa dúvida minha e da coordenação, minha coordenadora enviou uma carta para secretaria de educação questionando a respeito disso, e houve uma devolutiva da secretaria de educação, informando que independente dos conteúdos que já estavam especificados para serem trabalhados, eu precisava trabalhar somente os que era correspondentes a minha linguagem

(Artes Visuais), então mesmo que estava previsto ali (BNCC, DC-GO) para determinar turma do 4º ano estava previsto para ser trabalhado teatro com eles, eu tinha que readaptar o plano para a minha linguagem e trabalhar especificamente dentro é linguagem (Artes Visuais), poderia sim, caso eu optasse, ser trabalhada uma outra linguagem com eles, mas não havia obrigatoriedade. Era para preferencialmente eu trabalhar a minha habilidade específica, no caso a minha linguagem Artes Visuais.

P: E como foi a experiência de lidar com outra linguagem em sala de aula?

R: Dentro do ensino de arte a gente trabalha com linguagens que são contextuais, que estão ali no nosso cotidiano, então claro que se eu for trabalhar a linguagem visual associada a musicalidade, como eu já trabalhei com os meninos, vou estar sempre trabalhando com essa questão das práticas do cotidiano. Então vira e mexe, eu dou uma passeada numa outra linguagem, mas sempre amarrado com a minha (Artes Visuais) e trazer para a questão das práticas do cotidiano como a música, a poesia. Vou dar um exemplo: como a teatralidade está ligada com a questão visual ou a questão audiovisual através do cinema, das novelas, dos desenhos, das produções que eles assistem, então sempre ligando com as visualidades né. Já trabalhei Musicalidade com eles, mas sem trabalhar especificamente a questão da formação musical, eu não vou entrar no conteúdo, por exemplo, de estrutura musical, então vou trabalhar a questão da música da a forma que eles conhecem ligada ao cotidiano deles ou trabalhar uma música ligado a uma imagem, um que esteja sempre parelho as Artes Visuais.

P: Você trabalhou com materiais didáticos da componente arte? Como os mesmos lidam com estas linguagens sugeridas pela BNCC?

R: Cheguei sim, e ai era um desafio. Porque na hora que você está jogando na sua posição (Artes Visuais), Beleza! O material didático de certa forma ele te ajuda porque você às vezes não vai ter um conhecimento específico, mas aquele conteúdo está trabalhado didaticamente e te permite ensinar um pouco, claro

não com o aprofundamento necessário ou sem poder desenvolver uma atividade mais complexa. Então sim, já trabalhei com materiais com linguagens diferentes, já tive que dar aula me orientando pelo livro, mas depois quando saiu essa norma da secretaria de educação, que autorizou a continuar só na minha habilidade específica. Então sim, já tive que trabalhar esses conteúdos e sendo orientando pelo livro fora das minhas habilidades específicas.

P: Partindo dessas quatro linguagens, sugeridas pela BNCC, como você vê o futuro das Artes no ensino e aprendizagem em arte nas escolas no futuro?

R: Eu acho que com essa valorização no fundamental é um avanço. Essa sistematização organizacional vai permitir com que professores, coordenação, pais e toda a comunidade escolar entendam, por participar do cotidiano, da elaboração das atividades, dos planos de aula, valorizar o ensino de artes. Isso assim vai ter um reflexo muito bom daqui para frente. Essa questão de profissionais com boa formação, com bagagem, com uma prática de ensino contemporânea, isso reflete. Porque, a gente sabe que a tempos atrás qualquer um tinha possibilidade de dar aula de artes ou vulgarmente era assim que se falava, era uma disciplina tampão. Agora especificamente tem que ser o professor com formação, tanto é que existe esse movimento de docentes (de Artes Visuais) no ensino na Educação Básica, existe uma necessidade de professores e muitas escolas simplesmente não tem. Então sim, eu vejo um movimento crescente nesse sentido.