

**PARECERE DO DOCUMENTO PRELIMINAR
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC
LINGUAGEM – ARTE\TEATRO**

Agradecimentos

Caros colegas elaboradores do componente curricular Arte da BNCC, eu agradeço a confiança que depositam em meu trabalho implícito no convite para apreciação técnica de vossos trabalhos. Essa posição coloca-me em lugar de responsabilidade e companheirismo, dentro de minhas próprias limitações, e é desse modo que gostaria que recebessem minhas considerações.

Inicialmente percebo um esforço enorme dessa comissão em elaborar uma proposta capaz de não ferir a autonomia dos professores levando a arte para dentro da escola de modo digno, para além do entretenimento e da decoração das festas cívicas; arte como experiência estética, arte como experiência humana. Esforço que se afirma sob “bases” conceituais movediças, problemáticas e dissensuais. Esse é o desafio.

Portanto, essa comissão de elaboradores da área de Artes tem todo meu respeito e apoio, pois enfrenta uma batalha quixotesca para garantir o acesso à arte de qualidade na educação básica. Parabéns e obrigada por me colocar como sujeito dessa história.

Geral ou do contexto da base

O desejo dos patrocinadores da BNCC (que podemos reconhecer no site “Movimento pela BNCC”) em unificar os currículos brasileiros alia-os às tendências das forças econômicas internacionais que atuam em todo o mundo profetizando em favor da escolarização mundial de bases comuns. Há muitos bons trabalhos que analisam tal ideologia com colonizadora, posto que objetiva unificar as subjetividades locais impondo processos de homogeneidades dos modos de vida e modos de produção para a vida urbana.

Tal desejo (nascido no exterior), no entanto, contraria grande parte dos pesquisadores e profissionais da educação brasileira. Muitos já questionam a legitimidade dos

propositores e de seus propósitos. O que chama a atenção entre governo e patrocinadores da BNCC é ignorar as tendências conceituais dos especialistas e toda produção acadêmica que está sendo gerada na área da educação e da arte educação.

Atualmente a diversidade - não só regional, mas também étnica brasileira – é desejo identitário nacional tanto de especialistas como de movimentos sociais. Portanto, o que temos de analisar é que tipo de “comum” está posto nos objetivos gerais da BNCC e para quem trabalhará.

A unificação, para especialistas e movimentos sociais, é interpretada como retorno ao conceito ultrapassado sobre a universalidade do conhecimento; retorno à política de unificação linguística e identitária, desconsiderando a riqueza imaterial de um país que fala mais de 200 línguas entre as nativas além das estrangeiras. A ideologia da escolarização comum contraria a posição daqueles que defendem a multiplicidade cultural e a descolonização do pensamento sul-americano.

Na BNCC a educação básica aparece como “direito”, o que denuncia uma preocupação, por parte dos patrocinadores do documento, de garantir que os componentes curriculares sejam cumpridos rigorosamente sob algum tipo de sanção não dita, mas implícita, correndo o risco de condicionar a formação dos estudantes a restritos conteúdos que serão garantidos por avaliações, deixando de lado direitos humanos de grande importância: o direito à alteridade, à autonomia, às capacidades inventivas (para o conhecimento, para a vida), à brasilidade, à discussão de gênero, ao conhecimento de outras matrizes de pensamento além da lógica científica ocidental em território nacional, etc.

A impressão que tiramos da chave simbólica do “direito à educação”, e dos princípios norteadores da BNCC é que a sistematização disciplinar das áreas do conhecimento, baseados na epistemologia eurocêntrica, está amenizada, mas continua hegemônica haja vista que os princípios norteadores nunca tratam a cultura no plural.

No texto da BNCC, para garantir “direito à educação à comunidade escolar, são oferecidas as áreas do conhecimento, os recursos tecnológicos, “a vivência da cultura como realização prazerosa”, o mundo encantado das ciências ocidentais e o incentivo

ao envolvimento e à participação política, tudo para fomentar o protagonismo social e cultural. Esse é o perfil do sujeito que se quer formar. Um perfil interessante e promissor de futuros cidadãos participativos. No decorrer da leitura do documento, porém, detectamos um fechamento preocupante quanto aos conteúdos que valorizam e preparam o estudante para o desejado protagonismo social e cultural. As BNCC garantem a cidadania para o consumo e\ou produção para o mercado. Desse modo, invisibiliza o Brasil da resistência aos modos de produção em larga escala, o Brasil de economias autônomas e de pequena escala, o Brasil das populações rurais: quilombolas, povos indígenas, populações ribeirinhas, agricultura familiar. Observa-se que a base nacional curricular mantém a velha dicotomia entre urbano e rural com tendência a justificar a extinção de modos de vida rurais autônomos à economia de mercado de escala internacional.

Desse modo perguntamos: para quem está previsto esse protagonismo social e cultural? Será que os conhecimentos científicos disponibilizados no documento, a concepção de arte e o uso dos recursos tecnológicos aí prometidos garantem aos quilombolas, aos indígenas, aos educandos de culturas ribeirinhas, aos artistas educadores o protagonismo em suas comunidades? Será que não faltam áreas do conhecimento e componentes curriculares específicos para esses contextos culturais? Para quem trabalhará o educando formado na BNCC?

Na área de Linguagem, objeto de nossa análise, estranhamos o fato de as Línguas Nativas que já possuem grafia e gramática não estarem contempladas como componentes curriculares juntamente com a Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira incluindo as escolas indígenas como realidade nacional. Já é fato que muitos povos indígenas brasileiros possuem escolas em suas aldeias e que o estudo da língua materna é uma das garantias para a manutenção de sua identidade cultural (sua medicina, sua culinária, seus modos de construção e organização coletivos, cultivo, etc).

Para que o direito à educação não contrarie os direitos humanos internacionais, deverá ser de mão dupla: a garantia do conhecimento da multiplicidade cultural deve abarcar indígenas e não indígenas, quilombolas e não quilombolas, ribeirinhos e não

ribeirinhos. A troca entre conhecimentos parece-nos ser mais próximo do “direito à educação” de que o silenciamento de qualquer um deles.

Promover o protagonismo social e cultural de uma população plural dentro de uma cultura escolar onde a base é construída por uma epistemologia homogeneizadora e onde os programas de ensino são embasados na divisão de faixas etárias (o que contraria, por exemplo, os modos de educação de alguns povos indígenas brasileiros bem como tendências educacionais contemporâneas) já nasce fadada à não funcionar em muitos casos ou funcionar como documento de violação dos “direitos à educação” de alguns. Sugerimos que se equilibre a relação entre BCNN e escolas diferenciadas tal como se faz, acertadamente, com a educação especial.

Ao trocar o conceito de “disciplina” pelo de “componentes curriculares”, os idealizadores mostram que conhecem a rejeição e as críticas contundentes que os pesquisadores vêm produzindo no intuito de superar a “escola disciplinar” no Brasil e fora dela. Uma das possibilidades seria trabalhar por **etapas de aprendizagem**, ao invés de etapas de ensino de conteúdos.

Ao sugerir a estratégia da interdisciplinaridade sem explicar o que significa, ficamos no vazio. Há aí um jogo de palavras que parece mascarar o corpo conservador acadêmico do documento. A interdisciplinaridade é excelente, e deveria se tornar aquilo que se espera das coordenações pedagógicas e não dos docentes das áreas.

Trata-se de um texto em formato de manual, indicando os conteúdos, objetivos e, no caso das Artes, seus elaboradores buscam amenizar tal impacto, deixando com que os modos de produzir a aprendizagem sejam tarefa dos professores. No entanto, o documento é conceitualmente prescritivo fragilizando a autonomia dos profissionais da sala de aula, impondo aos elaboradores das Artes uma roupa que não lhes cabe. Para o enfrentamento dessa situação, sugerimos uma luta argumentativa pela **criação da área de Artes**, desvinculada da área de Linguagem.

Sugerimos para os elaboradores da área de Artes, que as Artes sejam apresentadas como área de conhecimento e que se disponibilize aos professores **conceitos e**

pedagogias em artes eliminando o formato objetivos-conteúdo que contraria o que se pode entender por “base curricular”.

Justificativa para a separação das Artes da área da Linguagem

O agrupamento dos estudos da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física em mesma área do conhecimento parte da ideia da criação de um eixo comum temático, “transversal a todos os componentes”: 1. Garantir o domínio da escrita e 2. O domínio progressivo das convenções da escrita. Para isso, o objetivo geral da área: é “assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares”. A finalidade da área é o direito à “mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação”. Esses campos de atuação são exemplificados: 1. Participar de debates, 2. Opinar criticamente diante de diferentes “suportes” de escrita, tais como vídeos, espetáculos, textos escritos, exposições de artes visuais, 3. Buscar soluções de problemas de diferentes naturezas.

Todos esses objetivos, finalidade e meios de atuação tangenciam a experiência estética, mas não criam um *corpus* que possa constituir a área do conhecimento específico em Artes. Esse eixo (a linguagem), objetivos e finalidades são próprios da área do letramento e domínio do código linguístico (seja do português seja da língua estrangeira). Colocar a Arte sob a regência desses objetivos é instrumentalizá-la para melhorar a expressividade e comunicação verbal e corporal dos educandos distanciando-se das funções que a estética possa vir a ter dentro da Escola. Entendemos que a aproximação da Arte à Ética e à Política tal como está descrita nos princípios da educação infantil seria mais apropriada para toda a educação básica.

Mesmo elencando o “direito a experimentar, criar, fruir e usufruir da vivência de diferentes manifestações artísticas, literárias e corporais” com o objetivo de possibilitar “o encontro com nossa diversidade linguística e cultural” e a finalidade de ampliar “a relação dos sujeitos com as culturas locais e universais” (objetivos e

finalidades próximas da experiência estética), entende-se que a “diversidade linguística e cultural” está voltada à diversidade das categorias de arte (teatro, dança, artes visuais, música). Não se fala em diversidade étnica das culturas brasileiras posto que essas não contemplam a epistemologia da arte na área da linguagem. Desse modo, poderá levar ao reducionismo conceitual da “diversidade cultural” na chave da regionalidade (cultura nordestina, cultura sulista, cultura paulista, etc) reduzindo-se ao estudo das manifestações sincréticas de afirmação colonialista. Ignoram-se as culturas de matrizes não híbridas e não sincréticas (sejam as brasileiras sejam as de outras territorialidades). Desse modo, a experiência estética fica reduzida à produção artística legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e do que se veicula nas grandes mídias. Mantem-se, de modo afrontoso, a dicotomia perversa entre a ultrapassada dicotomia entre a arte erudita e a arte popular.

Sugerimos que sejam retomadas as concepções arte educativas pós-modernas para pensar arte na escola (por exemplo, no teatro, que se disponibilize para o professor os estudos de pedagogias do teatro, pedagogias da performance, modos de aprendizagens indígenas e afro-descendentes).

O eixo norteador da leitura, da interpretação e da produção de textos, em língua portuguesa e estrangeira, induz a um modo de articulação problemática para a área das Artes, pois reforça a instrumentalização das artes para a racionalização da cultura letrada colocando em risco a experiência poética que não está a serviço do desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas (apesar de poder contribuir com algumas delas) ou que não estão voltadas para o fortalecimento da epistemologia de matriz ocidental e europeia.

Especificamente sobre a área de Artes, as críticas que foram feitas aos PCNs, que entenderam as artes como atividades expressivas, levaram os pesquisadores na direção do entendimento das Artes como área do conhecimento. Esse avanço não é contemplado na versão desse documento quando não garante autonomia da área, o que denuncia dificuldades entre os patrocinadores e os elaboradores; esses últimos visivelmente esforçam-se em deixar brechas para que os professores de artes possam atualizar os seus currículos em direção aos avanços das pesquisas na linha da arte

educação. A própria escrita do documento já coloca os elaboradores da área de Artes em posição desigual nas relações de poder entre conteúdos.

Ao inserir as artes como linguagem, tem-se o perigo de se entender o processo de ensino e aprendizagem do mesmo modo que no letramento: alfabetizar o estudante nos códigos da escrita\da música\do teatro\da dança\das artes visuais. Quando se desloca a ideia de “alfabetização” para o campo das artes, objetiva-se o ensino dos “códigos da linguagem” do teatro, da dança, da música, das artes visuais em epistemologia ocidental. Nesse aspecto, talvez um currículo que valorize **estudos teórico-práticos de “matrizes culturais” (visão antropológica)** seja mais interessante e que os **elementos para a composição artística** (que constam do documento) sirvam de noções norteadoras para as análises e produções arte educativas. Mas para isso, é preciso que os objetivos gerais e específicos das artes sejam redesenhados. E não enxergamos como isso seja possível sem a criação da área específica da experiência estética (Artes).

Artes, Línguas e Educação Física são grandes áreas do conhecimento, com sua história, suas temáticas, modos de fazer, já com uma enorme produção de pesquisas em suas especificidades. Já podemos lutar por sua separação aqui e nos órgãos de fomento à pesquisa. Agrupa-las não garante a interdisciplinaridade. Na perspectiva que defendemos, a área de Linguagem nasce fadada a não funcionar. Ou, será uma área de enormes conflitos em que a violência será justificada como “necessária” para evitar o “caos”.

Outra problemática trata da concepção cognotivista do documento. A concepção de “etapas” é proposta dentro da lógica do “nível de desenvolvimento do estudante”, da aquisição de competências e habilidades, que, na área de Linguagem focaliza as capacidades e habilidades com a escrita e com a comunicação verbal, não verbal e corporal. Os conteúdos, por sua vez, são disponibilizados do mais simples para o mais complexo, apresentando uma concepção de infância e do educando já muito problematizada por pesquisadores contemporâneos, principalmente por sua finalidade em formar sujeitos disciplinados contrariando o próprio documento que propõe formar sujeitos críticos.

Os elaboradores da área de Artes buscam resolver tal atraso apresentando os conteúdos e objetivos por Ciclo o que melhora, mas ainda assim não supera a ideia disciplinar visível nos objetivos gerais da educação e da área específica.

A sugestão que podemos oferecer é que todos os conteúdos sugeridos sejam de duas naturezas: **constituído pelos elementos para a criação artística** como está no documento (corporeidade, espacialidade, dramaticidade\teatralidade, musicalidade, etc) disponibilizados como ferramentas para composição artística e análise e, por sugestões de **estudos teórico-práticos de matrizes culturais**. Sentimos falta de uma concepção de **arte educação** para além do domínio técnico dos códigos das artes ocidentais (sugiro atentar-se para o modo como a área de Geografia tenta contemplar a multiplicidade).

Para que se processe o início de uma mudança para além da hierarquia de saberes, que valorize as áreas de artes e educação física é preciso garantir a independência das áreas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deverá continuar a ser um esforço de gestão (direção e coordenação) e não obrigação dos docentes.

No caso das artes, a escola e a comunidade escolar precisarão compreender que muitas vezes as ações arte educativas, que não são somente para o entretenimento, atuarão como transgressoras e impetuosas diante das problemáticas geralmente silenciadas. Nem sempre elas promoverão um ambiente prazeroso, se, de fato, os professores de artes forem legitimados a trabalhar com as várias funções que as artes podem assumir para “além da alfabetização dos códigos” (funções éticas, políticas e estéticas). Sem sua autonomia garantida, a experiência estética continuará a ser censurada com a justificativa de que não está cumprindo os objetivos de sua área, transformando o documento é prescrição.

Desse modo, estamos de acordo com o parecer da FAEB gerado durante a XXV CONFAEB em novembro de 2015, na cidade de Fortaleza, que argumenta pela retirada das Artes da área de Linguagem para a criação da área de Artes com seus respectivos componentes curriculares (teatro, música, artes visuais, dança). Dentro da área de Linguagem, as Artes correm o risco de voltar à polivalência já extinta nos cursos de formação, pois estão sendo tratadas como “sub-componentes”, nomenclatura que

pode reforçar a desvalorização das Artes e suas especificidades. Porém, mesmo que se mude a nomenclatura sem mudar o pensamento, a arte permanecerá submissa aos objetivos do letramento durante todos os ciclos da aprendizagem.

Nossa sugestão é **enfática ao enfrentamento** com os patrocinadores (nacionais, internacionais e governo) para o desmembramento e criação de nova área de Artes. Sem isso, ficaremos remendando a redação do documento, mudando uma palavra aqui outra ali, sem que a mudança conceitual para a prática arte educativa desejada e o respeito aos professores de artes sejam garantidos.

Conclusão

Como defender princípios éticos ligados à solidariedade, ao respeito ao meio ambiente, as diferentes culturas, identidades e singularidades no campo das artes, se os estudantes são levados a ignorar a diversidade nacional ou estudá-las como “tópicos especiais”? Cultura é vida, é vivência, é experiência. Não gostamos do que não conhecemos.

Mesmo que 40% do currículo das BNCC serão idealizados localmente (como lemos no site “Movimento pela BNC”) e se a concepção de arte restringir-se ao conceito de linguagem, os professores não terão apoio legal para legitimar a arte e os artistas locais desenraizados do mercado cultural. Só serão estudados os artistas e a arte que aproximar-se dos códigos da arte legitimada pelos meios de comunicação e instituições culturais (museus, fundações, instituições culturais privadas). Ou, quando muito, poderemos correr o risco de retornar a pensar a cultura e a educação em matrizes de oralidade na gaveta do “folclore”, “do artesanato”, enfim, na gaveta das curiosidades locais, sem legitimar e criar diálogos interculturais.

Ao lermos o documento na íntegra, fica claro que o modelo de vida que se deseja padronizar, é o modelo da vida burguesa, urbana, individualista; formação para o consumo e para o produtor ou operador de produção para o mercado. E o que se espera dos futuros profissionais é sua escolha por postos de trabalho oferecidos por uma economia cada vez mais internacional e consumista. Não há garantia para as culturas diretamente ligadas à natureza ou a valorização da vida comunitária. O

diálogo entre escolaridade e modos de vida fora do capitalismo internacional e vida urbana está silenciado, condena outras economias, outros modos de existência a desaparecer ou manter-se entre as coisas “primitivas”, “pitorescas”, “de pouca importância” para o bem-estar comum (nacional). Para a superação desse mal estar, insistimos, é necessário que **os pesquisadores das escolas diferenciadas** venham fazer parte da reescrita desse documento (os pesquisadores das escolas indígenas e quilombolas, escolas de comunidades ribeirinhas) juntamente com as associações dos especialistas em Educação e Artes, ANPED e FAEB e seus associados.

A institucionalização do texto da BNCC, tal como está, voltamos a repetir, tendência a desautorizar o grupo de professores a inventar seus modos de fazer e de articular os conhecimentos a partir de suas formações, do entorno e de seus desejos coletivos. Isso porque o texto não diferencia “base curricular” de “matriz curricular”. Incentivar o professor a criar seu próprio currículo com seu grupo de trabalho, tendo como **base nacional comum** concepções de educação, concepções de mundo, concepções de sociedades; incentivar a aproximação entre escola e universidade; apoiar o professor na mediação entre BNCC e suas condições de trabalho e as necessidades da comunidade escolar que atua nos parece mais próximo do que seria uma “base curricular”. Como almejar o protagonismo social e cultural dos estudantes, se não garantir que os professores ofereçam o modelo ético da autonomia em seu dia a dia?

Obrigada, e desculpem-nos as palavras ásperas e pontudas, é paixão condensada.

Carminda Mendes André

(Pesquisadora Doutora do Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP)