

## TRÂNSITOS E INCERTEZAS NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

### *TRANSIT AND UNCERTAINTY IN ART EDUCATION IN BRAZIL*

Margarida Helena Camurça Martins / UnB  
Thérèse Hofmann Gatti / UnB

#### **RESUMO**

O texto discute a nova formulação curricular da educação básica a partir do processo de flexibilização do Estado e o avanço de uma lógica privada na administração pública. Analisa, sobretudo, o impacto das reformas no ensino de Arte, destacando os conceitos de não-lugar de Marc Augé, para caracterizar os avanços e recuos do ensino de Arte no Brasil, com seus retrocessos, padronização curricular, homogeneização e imposição identitárias, fatores que reproduz a exclusão social e escolar e que permanecem entretecendo a nova BNCC.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Arte, educação básica, Base Nacional Comum Curricular.

#### **ABSTRACT**

*The text discusses the new curricular formulation of basic education from the process of state flexibility and the advancement of a private logic in public administration. It analyzes, above all, the impact of the reforms in the learning of Art, highlighting the concepts of non-place of Marc Augé, to characterize the advances and retreats of the teaching of Art in Brazil, with its setbacks, curricular standardization, homogenization and imposition of identities, factors which reproduce the social and school exclusion and that remain entertaining the new BNCC.*

**KEYWORDS:** *Art learning, basic education, National Common Curricular Base.*

Desde a sua institucionalização, com a Missão Francesa de 1816 o ensino de arte no Brasil é marcado por forte dicotomia entre uma educação de elite e uma popular; arte como criação, ligada a belas artes, e como técnica vinculada a indústria.

Estudos como o de Barbosa (2010, 2014, 2015) apontam que desde a sua instituição o ensino de arte é permeado por uma hostilidade por ser a arte considerada objeto de adorno do período imperial. Este preconceito inicial será consolidado no decorrer dos séculos posteriores com a valorização do pensamento científico, considerado racional em detrimento da arte, ligada à sensibilidade. Outra característica identificada por este estudo é a dependência cultural que vai entremear o sentido e o ensino de arte, começando como o movimento cultural artístico Neoclássico e outros modelos estrangeiros tomados emprestados numa forma já ultrapassada em suas origens.

Contra-pondo-se à ideia de arte como objeto de adorno assistimos, no período republicano, a introdução do desenho no ensino de arte, na perspectiva de preparação para o trabalho, seguindo o modelo norte americano.

Entretanto, no século XX e a ascensão do Modernismo e as reformas educacionais da Escola Nova, sob a influência do pensador americano John Dewey, é transposta para o campo educacional a ideia de arte como expressão. Neste contexto, temos o surgimento do Movimento Arte-Educação, nascido no exterior do espaço escolar sob a influência das ideias e princípios europeus e norte-americanos; tinha como princípio norteador o educar por meio da arte e o processo de inclusão da Arte na educação brasileira.

Este entendimento impulsionou a preocupação com a arte-educação no Brasil e em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, a arte foi incluída no currículo escolar com a denominação de Educação Artística e considerada uma atividade educativa e não uma disciplina. Apesar de representar um avanço já que deu sustentação legal a esta prática educacional e reconheceu a importância da arte na formação dos indivíduos, a sua institucionalização foi contraditória e paradoxal.

Com esta obrigatoriedade a arte passou a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento polivalente. Este caráter polivalente levou à diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades espontâneas para que os alunos conhecessem todas as linguagens artísticas.

A introdução da arte no ensino formal foi feita com ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística. Mesmo tendo como objetivo “a estimulação da livre expressão”. (Parecer MEC nº 540/77), os professores de Educação Artística deveriam apresentar plano de curso com objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.

Temos assim, que a própria lei que oficializa a arte na educação, funda-se em uma concepção que propõe a arte como mera atividade destituída de um caráter de disciplina. Esta incoerência favorece uma mentalidade excludente da Educação Artística, considerada pouco valorizada na formação escolar, com professores deslocados de suas áreas específicas, despreparados, já que assimilavam superficialmente as demais áreas, e menosprezados pelo sistema escolar. A situação era agravada pelo fato de não haver uma formação dos professores no domínio das várias linguagens.

Na verdade, conforme demonstra o estudo desenvolvido por Porcher (1982), o ensino de arte nas escolas passou a ser entendido como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação e tendo os professores que atender a todas as linguagens artísticas, mesmo aquelas para as quais não eram habilitados.

No final da década de 1980, com o fim da ditadura militar e a retomada das eleições diretas, o Brasil ganhou ares de democracia exigindo outras diretrizes para a educação. Neste contexto, o movimento Arte-Educação se revigora em sintonia com as novas concepções sobre o ensino e aprendizagem de arte que passaram a fundamentar os programas de pós-graduação em arte-educação. A realização de congressos nacionais e internacionais permitiu a discussão sobre o curso de arte, nas diversas linguagens artísticas, a formação de professores e a introdução da arte

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como parte do currículo das escolas de Educação Básica.

A luta pela inclusão da obrigatoriedade da Arte na escola, já vinha ocorrendo mesmo antes da aprovação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, o Projeto de Lei 1258-C de 1988, incluía o ensino de arte na educação básica com a finalidade de desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitando as especificidades de cada linguagem artística pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das arte com as demais disciplinas.

O resultado legal foi o reconhecimento da área de Arte e a sua introdução na estrutura curricular com conteúdos próprios e como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Apesar do avanço, no sentido de igualar a Arte no mesmo patamar das demais disciplinas e o reconhecimento da Arte como área específica do conhecimento, não existia formação específica dos professores da área, assim como, a presença de professores leigos a frente da disciplina.

Soma-se a isto a permanência do professor polivalente pelo fato do MEC não permitir por meio de concurso público para a rede de ensino a contratação de profissionais para atuarem nas escolas com as linguagens específicas. Na prática de sala de aula é possível observar o distanciamento dos conteúdos do real entendimento e compreensão dos alunos. Assim, é possível entender que a história do ensino da Arte no Brasil passou por várias fases que se acrescentam, se intercalam e raramente dialogam, como se estivessem sempre em transição e incapaz de formar uma identidade.

Mesmo após a sua obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica não estavam definidos as linhas de conteúdo e os métodos que deveriam ser utilizados no ensino da Arte. Isto foi percebido pela Federação de Arte-educação que em 1996, através de uma carta de reivindicação enviado ao MEC, após discussão em vários congressos, reivindica o estabelecimento de diretrizes para delinear o ensino da Arte.

Em 1998, o MEC recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como diretrizes pedagógicas e referenciais para a educação básica brasileira. O próprio texto dizia: “embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo o MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo da colaboração nacional”. (Brasil, 1998b). O entendimento do MEC, no período, era que as bases curriculares comuns se configuravam em diretriz para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdos.

Foram várias as críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação aos Parâmetros Nacionais, apontando falhas e lacunas do ponto de vista teórico, metodológico e mesmo didático-pedagógico.

Ferraz (2002) afirma que as reformas educacionais operadas no Brasil, no período, devem ser entendidas no contexto das reformas visando delimitar as novas funções e práticas que o Estado, em seu conjunto, e a sociedade, em sua diversidade, deveriam assumir e aprimorar os elementos competitivos e eficientes no jogo de forças da concorrência capitalista. É consequência de um conjunto de mudanças ocorridas na esfera econômica a partir dos anos 1970, com a crise do fordismo que conduziu a uma reestruturação do capitalismo em escala mundial afetando não só a economia, mas também o funcionamento da sociedade e seus mecanismos de regulação.

O papel do Estado, principalmente nos países periféricos, se torna fundamental para essa nova forma de gestão da economia capitalista em consonância com os interesses global e não local. Neste novo gerenciamento o Estado deveria promover profunda reformas, reduzindo gastos e custos, ao mesmo tempo em que se facilitava as condições de exploração e acumulação capitalista. Basta observar os acordos internacionais sobre educação os quais o Brasil é signatário<sup>1</sup>. Segundo Melo (2003) nesta estratégia da classe dominante de construção e manutenção do consenso, os organismos internacionais assumem protagonismo no fenômeno de mundialização da educação. O projeto liberal vai se estruturando sob as bases de refuncionalização do Estado, dos programas de alívio à pobreza, da liberalização do fluxo de capitais,

GATTI, Thérèse Hofmann; MARTINS, Margarida Helena Camurça. Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.1898-1913.

das privatizações e da mundialização da educação, com a intenção de uniformizar a integração global e instituir novas condicionalidades para empréstimos.

O principal marco para a redefinição da educação no Brasil ocorreu quando o Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia em 1990 aprovaram o documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases do projeto neoliberal de educação.

Para se adequar às orientações da Conferência, no Brasil foram tomadas várias medidas e propostas incluindo os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, o Sistema Nacional de Avaliação (ENEM; ENADE), a avaliação da pós-graduação e os Planos Nacionais de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD). Esta é a visão de Pontuschka (1999) ao afirmar que os PCN's fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações dos países centrais para os países "emergentes"<sup>2</sup>. Como signatário destas reformas e sob o respaldo e a cooperação do Estado, inicia-se as reformas que vão impactar o trabalho pedagógico das escolas brasileiras.

Neste entendimento, compreende-se que a Base Nacional Comum Curricular seria a segunda fase desta política pública para a educação, justificadas pela Constituição e LDB e Lei 13005/2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) documento que estabelece as estratégias das políticas de educação para o Brasil pelos próximos dez anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Quatro delas fazem referências à Base Nacional Comum Curricular (BNC).

Nesta perspectiva, em 2015, inicia-se a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, documento que tem como objetivo orientar a construção do currículo da Educação Básica no Brasil. O texto foi elaborado por 116 especialistas de 35 Universidades e 2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sob a coordenação do MEC.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta os conteúdos comuns a serem vistos em sala de aula para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas em cada etapa escolar do estudante. Segundo o documento preliminar, o currículo terá 60% de conteúdos comuns para a educação básica, obrigatórios às redes pública e privada. Os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional. Frigoto (2016) observa que a ênfase nas habilidades, competências, procedimentos e na formação de atitudes, não destacando os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar; pode se transformar em um currículo mínimo, pasteurizado e conteudista. Observa ainda, que ele traz uma perspectiva de adaptação dos alunos, filhos da classe trabalhadora, para o mundo do trabalho informal e precarizado, o que pode ser entendido como antiplural e antidemocrático.

Pela versão da BNCC, o componente curricular Arte é subordinado à área de Linguagens, com ênfase em práticas expressivas individualizadas, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte, tornando-a apenas uma disciplina acessória, sendo desconsiderados os seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão crítica de objetos artísticos-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. As linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas subáreas do componente Arte, dando margem para o retorno e permanência da polivalência. Além disso, a Arte foi desprestigiada e apresentada com uma visão superficial.

Esta visão do ensino da Arte divulgada na primeira versão da BNCC preocupou os Arte-educadores brasileiros, já que ela perde a posição de área e é alocado na área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física). Nesta perspectiva a Arte deixa de ser considerada uma área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual.

Com esta preocupação a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), através do Ofício nº 01/2015, dirigido à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, denuncia a forma de condução do processo de

elaboração do BNCC, de modo enviesado, apressado e sem o respeito à diversidade do povo brasileiro. Além disso, critica a visão homogênea dos estudantes e a destituição da liberdade dos professores.

Paralelo a estas discussões, em 23 de fevereiro de 2016, foi aprovada o Substitutivo da Câmara dos Deputados que altera o parágrafo sexto do artigo 26 da LDB 9394/96. Assim, foi publicada, em 02 de maio de 2016, a Lei 13.278, dispondo que as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro são as linguagens do componente curricular do ensino da Arte, obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

Esta primeira versão do documento da BNCC foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Marsiglia e outros (2017) observam que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados e interessados nas alterações de orientação curricular do país, mantendo-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes da classe empresarial<sup>3</sup>. Basta observar a rede de parceria da UNDIME, CONSED e CNE, que por sua vez, são os parceiros privilegiados do MEC na elaboração e definição da BNCC, ajudando a produzir sentidos na educação e criando novas formas de desestatização.

Pelos dados divulgados pelo MEC houve um total de 12.150.070 de contribuições, a grande dúvida dos professores Fernando Cássio e Salomão Ximenes, da Universidade Federal do ABC “se pode ser considerado debate público a coleta de milhões de cliques de concordância e a mera publicização das opiniões de milhares de indivíduos profissionais da educação ou não – fossem capazes de, automaticamente, forjar a democracia no processo de construção da BNCC”<sup>4</sup>

A segunda versão foi lançada no mês de abril de 2016, em meio ao processo de impeachment da presidente Dilma Roussef. Com a mudança no governo, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por pessoas ligadas às grandes implementadoras de reformas empresariais e privatistas na educação brasileira<sup>5</sup>. Para, Alves (2014) e Macedo (2014), a condução do BNCC foi influenciada pelas instituições privadas que visam a construção de um novo modelo de regulação e controle do que é ensinado e aprendido. Tendo como principal consequência o

GATTI, Thérèse Hofmann; MARTINS, Margarida Helena Camurça. Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.1898-1913.



reforço das desigualdades educacionais e a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte.

A terceira versão da BNCC foi homologada em dezembro de 2017, segundo análise dos professores Silvio Carneiro (UFABC) e Christian Lindeberg (UFS) em nada avançou na absorção das críticas presentes na consulta aberta ao público. Na verdade, para os autores, o documento é fruto de duas rupturas do processo democrático. A primeira, por não contemplar as diversas instancias de grupos interessados, como previsto na LDB, considerando não apenas as instancias do poder executivo (Estados, Municípios União), bem como os movimentos sociais da educação e as associações acadêmicas, presentes na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). A segunda ruptura ocorre nas estruturas curriculares: de um lado, uma BNCC para o ensino infantil e a educação fundamental e outra para o ensino médio. Conforme observação dos professores, o documento foi apresentado em dois tempos. Num primeiro momento, foi aprovado a BNCC do ensino infantil e educação fundamental, em 2017. Outra BNCC, em 2018, do Ensino Médio, totalmente diferente das versões anteriores.

Cabe assinalar, que a segunda ruptura da qual fala os professores, está associada à Medida Provisória nº 746/2016 que propõe a reforma do Ensino Médio. O MEC respaldando-se nos baixos índices do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desenha uma BNCC de forma unilateral e sem a participação das Universidades, da Educação Básica e de todos que contribuíram com as discussões da segunda versão.

O que temos com a proposta de reforma do Ensino Médio por Medida Provisória, é um retrocesso já que desconsidera o debate educacional e apresenta-se contrária ao princípio da LDB (Lei 9394/1996), que define o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica.

Na terceira versão, a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciência humanas. Somente as disciplinas língua portuguesa e matemática são componentes curriculares obrigatórios para os três anos do Ensino Médio, previsto para no máximo 1,8 mil horas-aulas. As demais 1,2 mil horas restantes são dedicadas ao

itinerário formativo de escolha do aluno, desenvolvido pelos Estados e pelas escolas, em cada uma das áreas do conhecimento ou combinando diferentes áreas. Os alunos também podem optar pela formação técnico-profissionalizante, cursada dentro da carga horária regular do Ensino Médio.

O que está sendo propagado como a melhora da educação no Ensino Médio, a partir de uma proposta curricular inovadora, como afirmou a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista, no dia 04 de abril de 2018, ao jornal **Gazeta de Alagoas**, merece um certo cuidado, pois corre o risco de que as escolas e os sistemas educativos não possam atender o percurso formativo dos alunos, tendo que ofertar o que estiver disponível. Outro ponto crítico é a mudança do sentido de disciplinas para “estudos e práticas”, pautando a educação de uma razão utilitária e instrumental<sup>6</sup>.

Observa-se que a grande novidade da reforma do Ensino Médio é a formação técnica profissional que corre o risco de repetir experiências anteriores, de uma educação profissional precária, ofertada por instituições que não tem condições de oferecer uma formação profissional de qualidade. Além disso, o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos não estão contemplados pela Medida Provisória, excluindo o que já é excluído.

Em relação à Arte é evidente a descontinuidade com as versões anteriores. São outras referências e a introdução da noção de competências e habilidades como referência conceitual, constitui um descompasso com a comunidade acadêmica, que associa o modelo de competência a uma visão mercantilizada da educação. A primeira vista, a nova versão da Base Nacional Comum Curricular na área de Artes apresenta um caráter genérico e pouca profundidade dos conteúdos. Cremos ser atual o parecer sobre o documento preliminar da BNCC de Arte emitido por Aldo Victorio Filho (UERJ):

(...)quanto à definição dos objetivos da área de Linguagens para a educação básica, penso que o entendimento das Artes como linguagem exige argumentação sólida e convincente. O espaço deste parecer seria de debates teóricos, portanto, atendendo às suas finalidades, observaria, apenas que a produção artística (antes e depois do entendimento moderno do conceito “Arte” ainda que reconhecendo sua polissemia) ultrapassa os limites da linguagem e se movimenta a partir de impulsos anteriores a qualquer codificação

ou à aplicação de qualquer sistema simbólico. Portanto, se aceitarmos que Arte é linguagem, os referidos objetivos do componente curricular Arte estariam, certamente, contemplados de forma adequada e pertinente nesta parte do documento analisado. Porém, é preciso reiterar que afirmar Arte como linguagem é mais que mera escolha. Parte, expressiva da produção filosófica dos últimos séculos advoga que a produção poética, a experiência e produção estética – energias realizadoras do que moderna e atualmente ainda se entende como arte – é anterior à produção e poder dos sistemas simbólicos, configuradores da linguagem. E a Arte, entre tantas forças, tem o inegável poder de atenuar a hegemonia do discurso sobre a condição humana. A Arte, nessa perspectiva, seria a única via de escape e, mesmo, de neutralização atenuação e ruptura do poder do discurso que, na eleição incondicional da representação, coroa o sentido, reduz o mundo à palavra e, quase sempre, exila a presença. Se entendermos linguagem como meio e veio do discurso, arte decididamente é outro campo (Victório Filho, Parecer BNC Arte).

Esses avanços e recuos no ensino de Arte no Brasil com seus retrocessos, padronização curricular, homogeneização e imposição identitária, fatores que reproduz a exclusão social e escolar e que, identifica-se entretecendo a BNCC, leva ao entendimento do ensino de Arte no Brasil como um não-lugar.

O conceito de não-lugar foi proposto por Marc Augé para definir antropologicamente o espaço da contemporaneidade. Utilizado para designar um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade, espaço de transição, circulação e anonimato. Para o autor, estes espaços são descaracterizados e impessoais porque não possuem significado ou história.

Apesar do conceito de Marc Augé ser aplicado ao espaço de circulação como autoestradas, lojas de conveniência em postos de gasolina, rodoviárias, estações de trem, aeroportos e vias aéreas; espaço de consumo, como supermercados, shopping centers, cadeias hoteleiras; e espaços de comunicação global e em rede, como telas, cabos, ciberespaço, as redes sem fio da internet móvel e da telefonia celular. Ele tem sido aplicado em diversas áreas do conhecimento. Na arquitetura, Pinto (2015) utiliza os conceitos de lugar e de não-lugar para fazer a leitura da cidade do Porto nas últimas três décadas. Utilizando duas tipologias distintas de arquitetura: shopping mall e hoste. O autor observa que no não lugar do shopping, existe um lugar, resultado das relações que se estabelecem entre os funcionários,

concluindo que é possível que ele venha a tornar-se mais lugar do que não lugar. E quanto ao hoste, que se apodera das condições débeis do centro histórico despovoado e obsoleto, é visto como não lugar, porque não existe relacionamento e identificação entre o hóspede e o hoste durante tempo suficiente para criar este tipo de relações.

Na literatura Silva (2010) procura traçar pontos de encontro entre os conceitos de personagem, espaço e identidade para observar como o espaço afeta a identidade desse elemento da narrativa, já que os espaços implicam a personagem e a colocam em movimento, por isso não há como pensar identidade sem olhar para a sua relação com o espaço, nem como pensar um espaço, sem pensar em sua prática; nem pensar em sua prática, sem refletir sobre o seu praticante. A autora conclui que independente de ficar ou passar, esses lugares e não lugares presentes na história acabam estruturando o transitar e se tornam a base da história. Eles são mais do que pano de fundo, eles são a base da história.

Caldeira (2013) ao analisar a comunicação e as práticas semióticas nos espaços públicos, designados por Augé como não-lugar; caracterizados como espaços por natureza não-identitários, não-relacionais e não-históricos. Por sua natureza transitória, o não-lugar atrai uma grande quantidade de indivíduos, por isso propicia um tipo de comunicação assente em formas de fácil veiculação de sentido. Ao analisar as mensagens que circulam nos não-lugares, o autor identifica três tipologias de mensagens: informativas, prescritivas e proibitivas; com o objetivo de uniformizar os comportamentos. Dessa forma, o recurso constante do uso da linguagem icônica na transmissão das mensagens, ficando a linguagem verbal como complemento da comunicação visual.

Creado (2006) identifica como não-lugar, segundo a concepção desenvolvida por Marc Augé, o processo de criação, implantação e implementação da Unidade de Conservação de Proteção Integral do Parque Nacional do Jaú, no Amazonas. Em seu estudo, observa que o processo foi permeado de conflitos e alianças, em cujas teias se inserem diversos grupos, instituições e indivíduos com diferentes modos de se relacionar com o espaço, com a proposta conservacionista e com as políticas públicas.

Schefer (2015) ao analisar as relações em uma escola de periferia das periferias assevera a existência de uma estrutura para a edificação de não-lugares escolares, assim definidos por não produzirem identificações, nem acolhimento em prol das aprendizagens, nem práticas que ressignifiquem a vida de seus atores. Pelo contrário, a escola limita-se a reter crianças e adolescentes pobres nos moldes educativos ultrapassados, evidenciando uma temporalidade própria, na qual o processo educativo fica sujeito à inconstância em virtude da atuação de diferentes profissionais em sala de aula, incumbidos de substituir os professores regentes faltosos e impontuais.

Na mesma linha de pensamento ousamos entender o ensino de Arte no Brasil como um não-lugar, um palimpsesto<sup>7</sup>, textos nos quais se inscrevem de forma provisória e fugidia que são sobrepostos dando lugar a um novo escrito. Por isso mesmo, um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Uma das leituras possíveis é a existência de uma coerência entre a reforma da educação básica e as reformas que flexibilizam a legislação sobre os direitos sociais, como a reforma trabalhista, previdenciária e a terceirização, como parte de mesmo processo de retirada do Estado da obrigatoriedade das questões sociais e a implantação de uma lógica privada na administração pública.

Em relação ao ensino de Arte é perceptível a tentativa de esvaziamento do seu teor crítico e reflexivo, já que ela se caracteriza como um conhecimento no qual expressa e denuncia de forma criativa como a sociedade está organizada, neste sentido, um ensino superficial de Arte, além de sufocar a imaginação dos alunos, se torna um instrumento para a formação de sujeitos dóceis e conformados. Ademais, este conhecimento de arte pode ficar preterido, com a priorização de disciplinas outras disciplinas.

Pode-se antevê que a diluição da Área Arte em suas diferentes linguagens artísticas: visuais, música, teatro e dança, na Área de Linguagens compromete a conquista da formação dos professores em licenciaturas específicas, abrindo espaço para que outros profissionais possam lecionar Arte, como antes acontecia, reduzindo, então, o seu ensino em recreação e brincadeiras.

GATTI, Thérèse Hofmann; MARTINS, Margarida Helena Camurça. Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.1898-1913.

Com a limitação do espaço da Arte no currículo escolar o número de professores será reduzido, bem como a oferta de cursos de licenciatura e de concurso específicos para professores das suas diversas linguagens. O que se pode antevê é que não há espaço para a subjetividade, diversidade e criatividade em uma Base Nacional Curricular Comum que reduz o docente a um eficiente disseminador de competências para obtenção de bons resultados nas avaliações.

## Notas

<sup>1</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien-1990); Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Nova Delhi-1993); Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (Genebra-1994); Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras (Paris-1997); Educação de Adultos - Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (Alemanha-1997); Recomendação de Seul sobre o Ensino Técnico e Profissional. Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro (Coréia-1999); Declaração sobre Educação para Todos: compromisso de Dakar (Senegal-2000); Declaração de Cochabamba: Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos (Cochabamba-2001).

<sup>2</sup> Termo usado para definir países subdesenvolvidos que apresentam um relativo desenvolvimento econômico e social se comparados às nações mais pobres do planeta.

<sup>3</sup> Os principais agentes públicos que dinamizaram o debate indicam como parceiros as instituições financeiras e empresas: Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen. Além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola e de instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor e organizações não governamentais.

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>. Acesso em 18 de maio/2018.

<sup>5</sup> O Movimento pela Base Curricular se define como um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma base de qualidade. Fazem parte deste movimento as organizações ligadas ao empresariado e que atuam na educação pública por meio de diversos programas dentre elas as Fundações: Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Social, Roberto Marinho, SM e Itaú BBA; os Institutos: Ayrton Senna, Natura e Unibanco. Além da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Também fazem parte deste movimento as organizações prestadoras de serviços pedagógicos como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Comunidade Educativa (CEDAC) e o Laboratório de Educação, todas financiadas por grupos econômicos como Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander Votorantim e Carioca Engenharia.

<sup>6</sup> Termo usado pelos membros da Escola de Frankfurt, principalmente Max Horkheimer, em seu livro *Eclipse da Razão*, publicado em 1947, para criticar a racionalidade técnica do ocidente e evidenciar como os processos racionais são plenamente operacionalizados.

<sup>7</sup> Para Genette, um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo.

## Referências

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1464-1479, out/dez 2014.

ANPED (2015). Ofício n. 01/2015/GR. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <file:///C:/Users/BETOPERES/Downloads /Documento%20da%20ANPED-e-AbdC%20sobre%20a%20BNCC.pdf>. Acesso em: mar/2018.

AUGÉ, M. Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. Redesenhando o Desenho: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. (2016). Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. Disponível em: <<http://www.aeol.com.br/2016/01/ana-mae-informa-politicas-publicaspara.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL, Resolução CNE/CEB n 02/1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília. DF., Diário Oficial da União, 18 de abril, 1998.

\_\_\_\_\_. Plano Decenal de Educação (1993-2003). Ministério da educação, Brasília, 1993. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>, acesso 25/03/2018.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (2000-2010). Ministério da educação, Brasília, 2000. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>, acesso 25/03/2018.

BRASIL Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 de dez.1996.

CALDEIRA, Ruben David da Gama Martins. Comunicação e práticas semióticas nos não-lugares. Mestrado em Cultura e Comunicação. Universidade de Lisboa, 2013.

CREADO, Eliana Santos Junqueira. Entre lugares e não-lugares: restrições ambientais e supermodernidade no Parque Nacional do Jaú (AM). Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

FAEB. (2015). Ofício n. 06/2015/FAEB. Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública. Disponível em: <[file:///C:/Users/BETOPERES/Downloads/FAEB%20oficio%2006%202015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/BETOPERES/Downloads/FAEB%20oficio%2006%202015%20(1).pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2018.

FERRAZ, Cláudio B. O. Reforma Universitária no contexto das reformas do Estado brasileiro. Tempos Históricos, vol. 4, n. 1, Cascavel, 2002.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-mediado-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em mar/2018.

GENETTE, Gérard. Palimpsestos: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG. 2006. Disponível em <<https://rl.art.br/arquivos/6176952.pdf?1517569658>>. Acesso em 20 de maio de 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1530-1555 out/dez 2014.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

PINTO, Paulo Ricardo Guedes. Lugar-não lugar: arquitetura epidérmica do Shopping Mall ao Hostel. Porto 1980 – 2010. Dissertação de Mestrado: Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras, 2015. Disponível em <[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19780/1/Lugar\\_não\\_lugar.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19780/1/Lugar_não_lugar.pdf)>, acesso 18/05/2018.

PORCHER, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

SCHEFER, Maria Cristina. Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino. Tese de Doutorado . Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Programa de Pós-Graduação em Educação: São Leopoldo, 2015.

SILVA, Camila Gonzatto da Silva. Personagem e não-lugar: identidades em construção. Dissertação de Mestrado em Teoria da Literatura. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1977/1/428249.pdf>>. Acesso em 16 de maio de 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso: 15/03/2018.

VICTORIO FILHO, Aldo. Parece sobre o documento preliminar da BNC Arte. Disponível em: <[http://www.academia.edu/22389601/PARECERSOBREODOCUMENTOPRELIMINAR\\_DA\\_BNC\\_ARTE](http://www.academia.edu/22389601/PARECERSOBREODOCUMENTOPRELIMINAR_DA_BNC_ARTE)>. Acesso 20/05/2018.

**Margarida Helena Camurça Martins**

Mestre e doutoranda em Arte pela Universidade de Brasília, sob orientação da Dra. Thérèse Hofmann Gatti. Pedagoga e especialista em EaD, atualmente escreve sobre o ensino de Arte na educação básica.

<http://lattes.cnpq.br/2535647133845631>

**Thérèse Hofmann Gatti**

Doutora em Desenvolvimento Sustentável, Professora Adjunta DE da UnB, licenciada em Educação Artística e Mestre em Arte e Tecnologia. Materiais em Arte e Papel Artesanal. Patentes PI 9605508-1 – Reciclagem de Papel Moeda e PI 0305004-1 – Reaproveitamento de fibras de acetato de celulose e de filtros de cigarro.

<http://lattes.cnpq.br/6716704101303638>