

Arte e Educação Estética na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: uma análise sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade

Art and Aesthetic Education in the National Common Curricular Base for the Early Childhood Education: an analysis from the perspective of the Critical Theory of Society

Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame^{*a}; Amanda Vitor Dourado^a; Silvana Maria Vieceli de Souza^a; Flávio Alessandro Braga Zuckert^a

^aUniversidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, PR, Brasil.

*E-mail: eliandravendrame@gmail.com

Resumo

A implementação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, e a necessidade de refletir e desmistificar o modelo e as finalidades da educação nacional para o ensino da Arte na perspectiva da educação estética motivaram a realização desta pesquisa. O estudo teve como objetivo analisar os conteúdos do ensino da Arte propostos pela Base Nacional Comum Curricular, por intermédio dos procedimentos de leitura, síntese das fontes de informação bibliográfica e documental referenciadas pela Teoria Crítica na abordagem de Adorno e Horkheimer (1985). As discussões se pautam na análise dos campos de experiência, dos objetivos e dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade e da Teoria Histórico-Cultural. Há indícios de que o conteúdo de Arte vem organizado em princípios da Indústria Cultural e se manifesta nesse documento. O papel do professor como agente do ensino é determinante na mediação da criança com o objeto estético, o que indica que o conhecimento artístico é possibilitado pela experiência estética. Conclui-se que a escola necessita encontrar possibilidades de mediação que assegurem às crianças a formação em Arte como educação estética emancipadora, com vistas à superação da indústria cultural com o intuito de uma formação cultural que promova a humanização.

Palavras-chave: Educação. Indústria Cultural. Emancipação.

Abstract

The implementation of the National Common Curricular Base in 2017, and the need to reflect and demystify the model and purposes of national education for the teaching of Art from the perspective of aesthetic education motivated this research. The study aimed to analyze the contents of Art teaching proposed by the National Common Curricular Base through reading procedures, synthesis of the sources of bibliographic and documentary information referenced by Critical Theory, in the approach of Adorno and Horkheimer (1985). The discussions are based on the analysis of fields of experience, objectives and learning rights in Early Childhood Education, from the perspective of Critical Theory of Society and Historical-Cultural Theory. There is evidence that the content of Art is organized in principles of the Cultural Industry and are manifested in this document. The role of the teacher as a teaching agent is determinant in mediating the child with the aesthetic object, which indicates that artistic knowledge is made possible by aesthetic experience. It is possible to conclude that the school needs to find possibilities of mediation which ensure children training in Art as an emancipatory aesthetic education, with a view to overcoming the cultural industry with the aim of a cultural formation that promotes humanization.

Keywords: Education. Cultural Industry. Emancipation.

1 Introdução

No processo histórico do Brasil, diversas são as influências culturais trazidas pelos estrangeiros, o que culminou na expressão da diversidade cultural, caracterizando um país com diferentes manifestações musicais, teatrais, danças, folclore e poesia. É por isso que o currículo da educação traz aspectos da Arte para a sua formação integral.

Considerando todo o desenvolvimento do ensino de Arte no Brasil, sem a pretensão de generalizar, devido ao insuficiente espaço nesta publicação, assim como, por haver muitas pesquisas já tratando desta temática, marcaremos determinados referenciais que auxiliarão a contextualização histórica.

Nesta circunstância, ao longo da história em que a Educação se constituiu, a Arte e seu ensino estiveram

marcados por algumas referências que colaboram para a compreensão da Arte no Brasil: a primeira delas foi a Missão Artística Francesa (1816), constituída por do Dom João VI, a qual teve, entre seus objetivos, a fundação da Academia Imperial de Belas Artes. Segundo Martins, Picosque e Guerra (2009), após a Proclamação da República, a instituição passou a ser denominada Escola Nacional de Belas Artes, na qual se disseminavam modelos europeus, com o ensino de Arte pautado no desenho e em uma abordagem autoritária e centrada no professor.

Por conta desse teor utilitário, no período, valorizou-se o desenho em cópia fiel, com o uso de técnicas que visavam o aprimoramento da coordenação motora, exaltando-se o produto e não o homem produtor da Arte. É um contexto no qual a formação humana não é pautada, em que o professor

acaba assumindo um papel autoritário de detentor exclusivo do conhecimento, no qual os alunos são receptores no processo de ensino.

Outra referência que consideramos se deu a partir de 1930, em que houve a influência da Escola Nova, presente nos EUA e disseminada em toda Europa no século XX. A partir de estudos sobre a criatividade e a expressão, assim como as pesquisas sobre o desenho infantil, é que a Arte teve embasamento pedagógico centrado no educando e estudos que direcionaram as práticas pedagógicas para a livre expressão e elevação às forças de trabalho. A função docente competia em propiciar que o aluno trouxesse sua espontaneidade e vivências pessoais expressas no ensino artístico. Em suma, “o conteúdo dessas aulas era quase exclusivamente um ‘deixa fazer’ que muito pouco acrescentava ao aluno em termos de aprendizagem da Arte utilitária” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p.10).

Conforme as autoras, outra corrente teórica que esteve, e ainda se demonstra presente em algumas práticas docentes, é a tendência tecnicista, que se manifestou na educação brasileira por meio da Lei n.º 5692, de 1971, pela qual a Educação Artística tornou-se atividade obrigatória nos currículos. Ainda destacam que esta área do conhecimento escolar não era uma disciplina, mas uma atividade, levando os professores a trabalharem com atividades envolvendo música, teatro e Artes plásticas nos cursos de 1.º e 2.º graus. Estes educadores eram formados também a partir de um modelo polivalente, nos cursos de Arte-Educação ou Educação Artística, os quais ofereciam licenciatura curta em dois anos, com o ensino de todas as linguagens artísticas e a possibilidade de obtenção da licenciatura plena com mais um ano de graduação.

Diante das diferentes concepções teóricas predominantes no século XX, que segundo Fusari e Ferraz (2010) constituem a Tendência Idealista-Liberal de Educação, no final do século começaram a surgir novas concepções para o ensino, que consideravam as contradições inerentes ao capitalismo e o ideal de escola que se propõe nesse modelo. Para as autoras, a tendência pedagógica Realista-Progressista tem como objetivo “libertar as pessoas da opressão da ignorância e da dominação” (p. 44), em que as influências da psicologia Histórico-Cultural possibilitaram a construção da Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos, que tem a intenção de formar alunos críticos e que sejam capazes de exercer funções políticas na sociedade com vistas ao bem comum a todos.

A Teoria Crítica é uma abordagem teórica que, contrapondo-se à teoria tradicional, está centrada em compreender a cultura como elemento de transformação da sociedade, utilizando-se de pressupostos do Marxismo e da Psicanálise para explicar o funcionamento da sociedade e a formação do sujeito. A emancipação humana é o horizonte que vislumbramos por meio do desafio pedagógico da educação auto reflexiva e autocrítica para a superação da dominação presente na sociedade capitalista.

Na atual conjuntura, a educação brasileira está determinada

pela LDB 9394/96, que instaura uma base nacional comum para a implementação dos currículos, o que se materializou no documento promulgado em 2017 (BRASIL, 2017). A partir desse contexto, levantamos a problemática: na BNCC, o ensino de Arte para a Educação Infantil apresenta conteúdos e objetivos que de fato efetivam a emancipação da criança para refletir a sociedade a qual ela pertence? Como observamos adiante, esta é uma questão ainda pouco discutida entre a comunidade científica, o que justifica enquanto necessária esta pesquisa.

De modo a responder a essa questão, temos o objetivo de analisar os conteúdos do ensino da Arte propostos pela Base Nacional Comum Curricular, por intermédio dos procedimentos de leitura, síntese das fontes de informação bibliográfica e documental referenciadas pela Teoria Crítica na abordagem de Adorno e Horkheimer (1985). As discussões se pautam na análise dos campos de experiência, dos objetivos e dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade e da Teoria Histórico-Cultural.

Sendo assim, buscamos refletir e desmistificar o modelo e as finalidades da educação nacional para o ensino da Arte na perspectiva da educação estética, motivação que nos levou a realizar esta pesquisa.

2 Material e Método

2.1 Produções e pesquisas sobre Arte na Educação Infantil na BNCC

No intuito de responder o questionamento levantado na seção anterior, foi realizada pesquisa bibliográfica partindo de uma revisão de literatura em bases de dados bibliográficos disponíveis na *internet* tais como *Google Acadêmico*, *Capes*, *SciELO* e do texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), documento que desde 2017 fixa as bases didáticas a serem implementadas no Brasil. Como referencial teórico, tomamos a Teoria Crítica da Sociedade a partir de reflexões propostas por Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1975).

Ao buscar artigos na *internet*, observou-se que nenhuma pesquisa discutiu especificamente a Arte na BNCC no contexto da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Crítica. Desta forma, foram selecionadas pesquisas a partir de 2015, devido ao fato de ser o período de discussão que antecede a promulgação do documento, até os dias atuais, mediante três critérios: 1) discute ensino de Arte, BNCC e Educação Infantil (GABRE, 2016); 2) discute ensino de Arte e BNCC (PERES, 2017; SARDELICH, PANHO, 2018) e 3) que trata da educação estética (CARVALHO, 2019; PICOLI, 2020). Não realizamos uma segmentação temporal na busca de tais publicações por considerarmos as discussões envolvendo BNCC a partir de 2015, ano no qual o documento começou a ser discutido e dada sua recente publicação e homologação – apenas em dezembro de 2017. No quadro 1, apresentamos os principais dados relativos a cada trabalho selecionado:

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na revisão de literatura

Produções Sobre a Arte na Educação Infantil na BNCC				
Ano	Título	Autor	Base de Dados	Resumo
2016	A Arte na Educação Infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI - DCNEI – BNCCI	Solange de Fátima Gabre	Researchgate/ Base de dados de periódicos da Capes	O texto busca refletir sobre a Arte no contexto da Educação Infantil presente nos documentos nacionais oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2016, segunda versão). A opção foi a de evidenciar os avanços no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Arte para e com a pequena infância, considerando o conceito de criança na contemporaneidade, em diálogo com autores que referenciam esses campos.
2017	Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular	José Roberto Pereira Peres	Google Acadêmico	O trabalho discute o papel que o ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) adquiriu na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Apresenta, também, quais são as concepções de ensino da referida área de conhecimento, bem como avalia o processo de participação dos Arte-Educadores na elaboração e na recepção da última versão do documento. A metodologia consiste em analisar a discussão da temática, tomando como base o último Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil realizado em Fortaleza/CE em 2015 e as posições geradas a partir desse evento, amplamente divulgadas nas redes sociais. Como embasamento teórico, foram adotados autores que discutem as principais indagações suscitadas pela BNCC, autores que tratam da formação de professores, sobre a história do Ensino de Arte no Brasil e a relevância dessa área do conhecimento para a formação humana. As principais questões do trabalho são: “Qual a concepção de ensino de Artes presente na BNCC?”, “Qual a posição dessa área e o seu papel no currículo da Educação Básica?”, “Quais as inferências na formação de professores de Arte?”. 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.
2018	Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018	Maria Emília Sardelich, Guilherme Panho	Google Acadêmico	O artigo apresenta uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2014 e 2018. A BNCC insere-se nas políticas curriculares que ultrapassam seus domínios, sendo representada como uma reforma educacional. Os aspectos mais destacados vinculam-se ao contexto de produção do documento, enfatizando a desvalorização da Arte nessa política curricular frente à já conquistada demarcação como conhecimento em políticas anteriores, o que demandou um amplo movimento de resistência de artistas e educadores. Os resultados apontam para uma ausência de dissertações e teses que discutam essa política curricular para o Ensino das Artes Visuais cotejando as várias versões do documento, indicando suas continuidades e descontinuidades em virtude dos projetos educacionais em disputa
2019	Estética da experiência de educar contra o conservadorismo	Janete Magalhães Carvalho	Google Acadêmico	O estudo apresenta os desafios para garantir a especificidade da Educação Infantil na BNCC. Portanto, Oliveira (2019) revela que o documento foi inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no qual apoia-se em concepções como direito de aprender, da criança ativa, no currículo, nas experiências, campos de experiências e apresenta, para cada campo de experiências. Aborda-se também os objetivos de aprendizagem que, para que sejam implementadas, é necessário que haja políticas de formação docente inicial e continuada, condições de infraestrutura e a qualidade da ação gestora. No entanto, há a necessidade da estética para romper com aspectos conservadores na Educação Infantil e que perpassa todas as etapas da educação.
2020	Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência	Bruno Antonio Picoli	Google Acadêmico	O estudo tem por objetivo analisar o significado educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reflete sobre qual pode ser o dever ético dos professores nesse contexto, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Nos resultados e discussões apresenta-se o processo de elaboração da BNCC. Considerou-se também a reflexão sobre o dever, ao mesmo tempo ético e estético, de resistir ao documento e que compreende uma radicalização da Educação Normalizante, no que se faz primordial a resistência ética e estética para uma educação de qualidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise dos artigos levantados, constatamos que o ensino da Arte é compreendido como possibilidade de uma formação integral do ser humano e de promoção da emancipação. Entretanto, nas condições apresentadas na legislação educacional, o que se vivencia é um período de retrocessos de conquistas já alcançadas anteriormente.

Tais retrocessos ocorrem em um contexto cuja política brasileira se volta às ideias neoliberais e imbricadas em um contexto social e econômico de caráter capitalista. O modelo de escola que se configura com a implementação da BNCC está em consonância com documentos internacionais propostos para os países em desenvolvimento na década de 1990, como o documento Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), relatório desenvolvido para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX. Nota-se a necessidade dessa reflexão crítica da sociedade, a partir do contexto apresentado nas pesquisas analisadas. Ainda não há uma discussão que considere o ensino de arte na Educação Infantil sob uma perspectiva crítica. Neste viés, seguimos a pesquisa abordando as relações de trabalho e poder na sociedade capitalista, o contexto de semiformação e as conjunções entre estética e Arte no contexto da BNCC.

3 Resultados e Discussão

3.1 As relações de trabalho e poder na sociedade capitalista e o contexto de semiformação

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), os documentos são considerados como bem comum, mas diante do sistema capitalista, no qual o homem, em busca de poder, utiliza-se das fontes documentais para a dominação e o controle, acaba promovendo, no contexto das práticas escolares, a pseudoformação. Em outras palavras, o governo oferece educação para todos, entretanto, não garante a qualidade da educação, organiza currículos em conjunto com agentes financiadores que influenciam suas propostas pedagógicas e ditam os conteúdos a serem ensinados, de forma que sua filosofia educacional atenda à demanda capitalista vigente.

Até perto do fim do século passado, os currículos procuravam formar o educando para o trabalho, o que, na atualidade, não se sustenta, por vivenciarmos um capitalismo flexível marcado pela instabilidade e incerteza (HARVEY, 2003). Na atualidade, a formação educacional promove a adaptação dos educandos ao contexto capitalista vigente, de forma a suprirem suas necessidades humanas no futuro por meio do empreendedorismo e da inserção das políticas de profissionalização do ensino médio e ampliação do ensino técnico/profissionalizante, pois as políticas já não conseguem promover emprego a todos. O ideal de democracia acaba sendo retórico, pois na realidade, apenas uma parcela da sociedade ocupa posições sociais de poder, por terem o conhecimento.

Em conformidade com o pensamento de Libâneo (2016), no contexto da sociedade capitalista, a educação acaba se tornando mercadoria. Enquanto temos uma educação

pública carente de recursos e com formação docente falha e insuficiente, cujo sistema de ensino absorve a elevação do número de alunos gerando desgaste dos profissionais da educação etc., o setor privado, articulado em vista da obtenção de lucros, tem características contrastantes. Considerando o caráter de semiformação apresentado por Adorno, mesmo a escola voltada para a educação das classes mais favorecidas, a mesma não escapa do caráter de semiformação das propostas pedagógicas vigentes no contexto atual, em que a sociedade está imersa nas condições impostas pela indústria cultural.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a manipulação das massas populares por aqueles que detêm o poder político e econômico ocorre no intuito de controlar a sociedade e desorganizar aqueles que são críticos, por intermédio, muitas vezes, da própria educação, de forma a manter a ascensão social de tais classes. Não obstante, saber que a escola muitas vezes se torna espaço de aprisionamento e não de emancipação é o que motivou esta análise a qual propomos.

A indústria cultural, para Adorno e Horkheimer (1985), revela a perda do caráter civilizatório e emancipador da cultura, que passa a ter um valor de massificação e de adaptação ideológica do indivíduo ao contexto da sociedade industrial desenvolvida. Esses autores revelam que o direito à cultura é também o direito ao acesso aos bens culturais. O acesso e a compreensão desses bens são a fase inicial para que ocorra a transformação das consciências.

Dessa forma, ao pensarmos em práticas docentes no contexto atual, precisamos analisar os documentos, refletir acerca dos elementos de pseudoformação que se configuram nas propostas e promover uma prática docente que propicie a reflexão crítica. É necessário olhar para o mundo com uma postura crítica, em que o desconforto seja o gatilho para a transformação.

Um dos recursos da cultura é a Arte, entretanto, no contexto do capitalismo, a Arte ganha outra significação, por meio da Arte midiática, comercial, publicitária e até mesmo da popularização de determinadas obras e artistas eruditos, que compreendidas sob a ótica da Teoria Crítica, ganham outro sentido: o de submissão dos indivíduos aos apelos publicitários, empobrecimento da escuta musical pela simplificação e repetição, a imersão da massa na ignorância e em um processo cíclico de semiformação. Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que o capital se organiza dessa forma para manter as relações de poder, mesmo que isso resulte em barbárie.

Em uma perspectiva crítica da sociedade, a mediação para a Arte se configura, para Adorno (1975), mitificada como resultado da ação e da subjetividade, o que ocasiona o risco da constituição de uma pseudoconsciência. Entretanto, é necessário propor uma objetificação da cultura, assim como uma formação consciente e crítica, que promova a interdisciplinaridade entre diferentes conhecimentos que possibilitam uma formação mais sólida, a qual permita ao sujeito compreender na Arte os aspectos de dominação e opor-

se a ela.

Vigotski (1999), por sua vez, compreende a mediação como processo cultural pela aprendizagem, pois nega a ideia de naturalização do desenvolvimento na aquisição das funções superiores ao considerar o papel da mediação dos signos e instrumentos no processo de formação humana.

A partir da compreensão do conceito de mediação por meio dos autores Adorno e Vigotski que, mesmo discutindo-o sob óticas distintas, trabalham com o conceito de mediação a partir de uma perspectiva marxista [...] são identificados interesses comuns em analisar a categoria de mediação como possibilidade de transformação social na contemporaneidade. (ZANOLLA, 2012, p.5-6).

Há importantes convergências nas ideias teóricas de Adorno e Vigotski. Entre tantos pontos, fica claro que a Arte é um importante elemento para a emancipação do homem, a compreensão de suas ações no mundo e a mediação como dialética.

A partir dessas considerações, torna-se urgente compreender que a educação deve cumprir o papel de formar seres humanos que pensem a realidade cotidiana e sejam críticos diante da avalanche de informações às quais estão submetidos nos meios digitais. É necessário também que tenham consciência de classe, pois apenas assim romperão a ideia de que o processo adaptativo os coloca na posição de seu próprio padrão. Desta forma, garante melhores condições de vida e trabalho diante da alta concentração de rendas por aqueles que possuem poder científico, tecnológico, econômico e político e, por fim, enxergarem a Arte como fundamental à aquisição da cultura científica.

3.2 Arte como conhecimento e a experiência estética no contexto de semiformação

Ao buscarmos entender como o ensino de Arte pode estar atrelado a um contexto de semiformação, vale pensarmos na Arte como produto da cultura. A partir da obra de Duarte Jr. (2002), entendemos cultura enquanto ação humana de dominação e transformação da natureza, a qual “tomada pelo homem e modificada em função de suas carências, transforma-se na *cultura*” (DUARTE JR., 2002, p.50). Dessa forma, quando recorremos ao contexto em que Gombrich (1999, p.1) afirma que “uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas”, podemos entender que somente há Arte por meio da ação humana, o que a torna um produto da cultura.

Para Duarte Jr. (2002, p. 50), “só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura”, de forma que problematizar esta relação de dependência entre homem e cultura no contexto escolar é fundamental para compreendermos o processo de semiformação envolvido no ensino de Arte, e buscarmos soluções. Para isso, é importante considerar que a relação entre homem e cultura deve promover uma experiência estética, o que, segundo o autor, ocorre

apenas quando há uma relação mútua entre homem e cultura.

O campo da ciência o qual busca compreender a relação entre o homem e a cultura e Arte é a Estética. Conforme afirma Jimenez (1999), buscar definições acerca do conceito de beleza é um pressuposto da Estética. Esta área do conhecimento busca compreender como se dá a relação entre o artista e o público por meio de sua obra, o que envolve o contexto da experiência estética.

O autor recorre ao pensamento de Martin Buber ao definir o conceito de experiência estética, no qual afirma que a relação entre o homem e o mundo pode ocorrer de duas formas: EU-ISSO e EU-TU. De acordo com o autor, “em EU-ISSO a consciência sabe-se distinta, separada das coisas: o sujeito conhece seus ‘limites’ e subordina os objetos a si”, ou seja, de forma paralela ao sujeito, enquanto que “na relação EU-TU as coisas *não se subordinam* à consciência, mas mantém com ela uma relação ‘de igual’, constituindo, homem e mundo, os dois *pólos* de uma totalidade” (DUARTE JR. 2002, p.90, grifos do autor), não de forma paralela, mas integrada, total.

A partir disso, podemos compreender que a relação do sujeito com o mundo, quando ocorre de forma passiva e paralela, em que predomina uma relação EU-ISSO, não possibilita a relação estética, pois o objeto será o outro, o estranho, o não-eu. Em uma relação estética, o sujeito e o mundo se tornam algo único, pois a significação dessa estética é única para cada sujeito, visto que cada um tem seu próprio conhecimento acumulado e este, em contato com o objeto estético, se torna um novo conhecimento por meio da experiência.

Sob esta perspectiva, o conhecimento em Arte não é construído quando não se tem uma experiência estética. Desta forma, uma prática artística descontextualizada, em que não se estabelece relações com o conhecimento historicamente acumulado da Arte e com as teorias do desenvolvimento e do aprendizado nas linguagens, possibilita um acúmulo de informações e vivências, mas que não garantem a probabilidade de haver a experiência estética, ou seja, não permitem que a relação entre o sujeito e o objeto estético seja completa. Nesse sentido, o ensino de Arte, quando não possibilita a experiência estética, acaba promovendo a semiformação.

Para Duarte Jr. (2002, p.92), “diz-se que na experiência estética o homem experiencia a beleza”. A beleza, nesse contexto, é o conhecimento artístico fruto da experiência estética. As práticas educativas em Arte, quando não possibilitam ao aluno a experiência estética, negam-lhe o direito ao conhecimento artístico, sedimentando a percepção de autores da Educação Musical como percebe Subtil (2012), que argumenta que a área tem se desenvolvido historicamente em meio a muitas dificuldades mediante a insuficiência de professores e ao movimento entre avanços e retrocessos nas políticas educacionais.

Duarte Jr. (2002) também argumenta no sentido da necessidade de se promover uma educação estética, ou seja,

uma educação em que o objeto seja compreendido pelo sujeito de forma viva, sentida, construída, em que houve uma troca entre a construção de si que o sujeito já possui com o objeto, gerando novas significações.

Em reflexão ao conceito de mediação proposto por Adorno e Horkheimer (1985), em que os autores consideram a cultura como um ato de dominação ou possibilidade de liberdade, sendo a mediação para o mundo da Arte um dos caminhos para a libertação ou para o aprisionamento da sociedade de massas, somos levados a considerar determinante o papel do professor como agente do ensino por meio da mediação.

Constata-se que um ensino de Arte que promove a educação estética não ocorre por imposição do professor, a partir de um papel autoritário e/ou opressor, mas a partir de um papel de mediação do aluno com o objeto estético. O ensino de Arte não tem de ser transmitido, uma vez que, com a mediação do professor, o conhecimento artístico é possibilitado pela experiência estética.

3. 3 Arte e Educação estética: Educação Infantil e BNCC, uma análise crítica

A BNCC para a Educação Infantil traz as competências da educação básica que propõem os objetivos de

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 09).

O texto da BNCC (2017, p.9) retrata a necessidade de exercitar a curiosidade intelectual das crianças

[...] e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções [...].

Neste segmento, percebe-se que a análise crítica, a capacidade imaginativa e investigativa não é articulada de modo a exercer funções políticas e sociais em busca de uma sociedade justa e igualitária, mas para resolver problemas e criar soluções oriundas de políticas neoliberais, empreendedoras, que têm como princípio a gestão dos conflitos e a passividade do sujeito diante das relações com o capital materializado no chefe, no patrão, ou em outra forma de poder dominante.

Ao analisarmos o documento, na abordagem das diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, assim como os conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, observamos que se objetiva para o aluno “[...] se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p.9). Nota-se que a Arte na Educação Infantil é promovida como um campo da informação e das vivências do mundo, da família e da escola, mas não como campo de experiência científica e do conhecimento.

O currículo nacional ainda propõe que a criança da Educação Infantil argumente com “[...] base em fatos, dados e informações confiáveis [...]” (BRASIL, 2017, p.9), em vez de argumentar com conhecimento constituído além do nível das informações, na reflexão dos conteúdos científicos, de modo a formular, negociar e defender ideias, ter seus próprios pontos de vista e tomar decisões.

Observa-se a relação com os pares sociais no sentido de humanizar-se pela Arte e não da submissão às imposições e da conformação com os problemas sociais que temos. Mesmo que isso inicie na Educação Infantil nas pequenas relações no cotidiano escolar, é fundamental que o professor tenha consciência crítica para que identifique nos documentos as proposições que resultem em semiformação, para trazer a cultura artística como conteúdo interdisciplinar e científico que faça a criança refletir sobre o mundo.

Compreendendo esse processo à luz dos pressupostos apresentados por Adorno e Horkheimer (1985), evidencia-se um caráter de promoção da semiformação a partir das mudanças curriculares que envolvem as Artes nos documentos oficiais, como argumentamos adiante.

No cenário educacional nacional, a BNCC constitui-se como um documento normativo com a finalidade de definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante toda a educação básica, com o objetivo principal de balizar a qualidade da educação no Brasil. O texto introdutório da BNCC situa os documentos legais que justificam a sua elaboração, sendo o primeiro marco citado no documento a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 210, em que reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade (BRASIL, 1988).

O segundo marco legal referenciado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), cujo inciso IV do Art. 9.º afirma que “[...] cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (BRASIL, 1996).

A LDB, ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tem um ponto positivo rumo à superação do foco assistencialista. Entretanto, nesse trecho do artigo 9º cabe a reflexão sobre a direção da formação nesse documento, pois apresenta os termos competências e diretrizes, não mencionando conteúdos ou conhecimentos científicos.

Os marcos seguintes são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) e reiteram os pressupostos dos marcos legais anteriores.

Assim como na LDB, documento no qual não são discutidos os conceitos de conteúdo ou conhecimento científico em detrimento do conceito de competência, a BNCC tem em sua fundamentação pedagógica o foco no desenvolvimento de competências. A partir do documento,

entende-se as competências enquanto referenciais que asseguram as aprendizagens, sendo os conhecimentos objetos a serem mobilizados por meio das competências.

Após situar os marcos legais e a fundamentação pedagógica da BNCC, destaca-se a necessidade de analisar esse embasamento do documento considerando o seu contexto histórico e social, tendo como referencial principal a Teoria Crítica da Sociedade, tecendo uma relação com a Teoria Histórico-Cultural, pois ambas criticam de forma contundente o capitalismo com seus pressupostos ideológicos que fomentam privilégios e dominação e se fundamentam por uma abordagem histórica e dialética dos fenômenos culturais e educacionais apontando caminhos para o esclarecimento e a emancipação humana por meio da apropriação dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade.

A Teoria Crítica da sociedade está fundamentada em dois princípios da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. Em conformidade com Nobre (2004, p.9-10), o primeiro princípio considera que “não é possível mostrar como as coisas são senão a partir da perspectiva de como deveriam ser” e o segundo princípio da teoria social “apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente”.

A teoria histórico-cultural, por sua vez, tem suas origens nos estudos de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934). Em busca da compreensão da estagnação em que a psicologia se encontrava no início do século XX, Vigotski desenvolveu seus estudos, demonstrando a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Oliveira (1997) assevera que são três os pilares dessa nova abordagem: no primeiro pilar destaca que as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; no segundo pilar descreve que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e no terceiro e último pilar ressalta que a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Esclarecidos os caminhos teóricos, seguimos com a análise dos documentos recorrendo a Saviani (1997), que faz uma crítica ao texto e ao contexto da LDB - 1996, destacando suas contradições. Para compreender a contradição no que se refere aos objetivos da LDB – 1996, em seu texto o autor distingue os objetivos proclamados dos objetivos reais da lei: [...]os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. (SAVIANI, 1997, p.190).

A distinção entre os objetivos proclamados e reais pode também ser útil na análise da perspectiva pedagógica das competências impressas na BNCC, que podem proclamar a defesa de uma educação democrática e de qualidade, que atenda aos interesses da maioria nos objetivos e fundamentos proclamados, mas que no plano dos objetivos e fundamentos

reais propõe formar indivíduos que tenham competências para lidar com problemas e injustiças, com capacidade de se adaptar e se ajustar à ordem social imposta pelo capitalismo, tendo como resultado a pseudoformação.

A pseudoformação caracteriza-se como uma falsa formação que impossibilita o indivíduo de se apropriar da educação e da cultura como forma de emancipação. A apropriação dos bens culturais e a emancipação humana devem ser o elemento central do potencial de esclarecimento da educação escolar.

Em um país capitalista, a Educação Infantil, uma etapa importante da educação básica para a apropriação dos bens culturais, reflete a realidade em que está inserida contemplando no texto da BNCC que:

[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Ibid, 2017, p. 40).

Nesse contexto, cabe destacar que a BNCC, na modalidade da Educação Infantil, não traz o termo “Arte” como disciplina ou área do conhecimento, estando implícita no Campo de Experiências – “Traços, sons, cores e formas”, também não usa o termo “conteúdos”. Apresenta os “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, nos quais os verbos dão a indicação do fazer (explorar, traçar, criar, utilizar, expressar e reconhecer), ações que não propiciam às crianças a apropriação do conhecimento, dos bens culturais, e não oportunizam o pensar, analisar, comparar e generalizar.

No formato em que esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão descritos, o professor passa a ser um mero espectador, excluindo a importância da sua função de mediador do conhecimento, afirmando no texto do documento que parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, reunindo elementos para reorganizar tempos, espaços e situações.

Em contraposição a essa desvalorização da função do professor como mediador, necessitamos aqui recobrar a função da escola, que pode se constituir em um local de reprodução da ideologia para que o sistema econômico se mantenha dominante ou como instituição que promove a emancipação por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da crítica e da resistência ao obscurantismo e a alienação.

É preciso adotar uma postura crítica diante de todas essas transformações que vêm ocorrendo em nossa sociedade e sendo refletidas no interior da escola. E é por essa razão que respaldamos uma educação que seja emancipadora, tornando o estudante cada vez mais crítico, reflexivo e humano. Nas palavras de Ana Mae Barbosa, “A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento (2002, p.

- *Rev Letras, Artes Com.*, v.10, n.3, p 491-501, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2016v10n3p491-501>.
- GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, D. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2003. p.135-162.
- JIMENEZ, M. *Estética: o que é estética*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.
- LIBÂNIO, J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cad. Pesq.*, v.46, n.159, p.38-62, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.
- MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. *Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2009.
- NOBRE, M. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PERES, J.R.P. Questões atuais do ensino de arte no Brasil: o lugar da arte na base nacional curricular comum. *Rev. Dep. Artes Visuais*, v.1, n.1, 2017.
- PICOLI, B.A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Rev. Estud. Teór. Estud. Epistemol. Pol. Educ.*, v.5, n.1, 2020. doi: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007>.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SARDELICH, M.E.; PANHO, G. Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018. *Rev. Arte*, v.5, n.2, 2018. doi: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83395>.
- SUBTIL, M.J.D. *A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente*. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, v.12, n.3, p.125-151, 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>.
- VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins e Fontes, 1984.
- ZANOLLA, S.R.S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicol. Soc.*, v.24, n.1, p.5-14, 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>.