

O PAPEL DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA, MÚSICA, TEATRO E ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

THE ROLE OF ARTISTIC LANGUAGES IN CHILDREN'S HOLISTIC DEVELOPMENT: CONTRIBUTIONS OF DANCE, MUSIC, THEATER, AND VISUAL ARTS TO THE SCHOOL CURRICULUM

Ana Layze S. Cirqueira 1
Rosemeri Birck 2

Resumo: A presente pesquisa aborda as contribuições das linguagens artísticas para formação integral da criança: dança, música, teatro e artes visuais. Tem-se por objetivo geral compreender o papel da arte no currículo escolar e as significativas aprendizagens das linguagens artísticas para a criança. Esta pesquisa resulta da técnica de revisão bibliográfica, que adota uma abordagem de cunho explicativo. Para alcançar os objetivos propostos tem-se como questionamento: O que a criança aprende quando se ensina artes na escola? Para tal, justifica-se que no espaço escolar as linguagens artísticas são retratadas, em grande medida, de forma romantizada, com sentido utilitário. O estudo revelou que a prática adotada por muitos professores está ancorada em métodos ultrapassados de repetição e reprodução, o que dificulta as aprendizagens significativas. Para tanto, os resultados desta pesquisa evidenciam que o componente curricular de Artes é essencial no processo de formação da criança, pois as linguagens artísticas trazem conhecimentos expressivos que contribuem para a criticidade das crianças, no que se refere às ações reflexivas e apreciadoras da arte. A formação artística pode proporcionar uma melhor compreensão sobre valores culturais e sobre o mundo.

Palavras-chave: Aprendizagem Infantil, Formação Integral, Linguagens Artísticas.

Abstract: This study examines the contributions of artistic languages—dance, music, theater, and visual arts—to the holistic development of children. Its general objective is to understand the role of the arts in the school curriculum and the meaningful learning experiences that artistic languages provide for children. The research consists of a literature review and adopts an explanatory approach. To achieve the proposed objectives, the guiding question is: What does a child learn when the arts are taught in school? In this context, it is argued that within the school environment, artistic languages are often portrayed in a romanticized or utilitarian manner. The study revealed that many teaching practices are anchored in outdated methods of repetition and reproduction, which hinder meaningful learning. Thus, the results indicate that the arts, as a curricular component, are essential to the child's educational process, since artistic languages carry expressive knowledge that contributes to children's critical awareness, particularly in terms of reflective and appreciative engagement with art. Arts education fosters a deeper understanding of cultural values and the world.

Keywords: Child Learning, Holistic Development, Artistic Languages.

1- Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); pós-graduada em Orientação Educacional pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG); coautora do livro *Os dias: a crônica e o poema* de Barreiros Filho. Servidora Pública na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2595417251535422>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2775-6577> E-mail: layze09@gmail.com

2- Doutora em Artes pela Unesp (2019); Mestre em Educação (2004) e Pedagoga (1999) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no Curso de Pedagogia. Atua nas disciplinas de Artes. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Artes, com pesquisas nas áreas de Arte, Formação de Professores e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1272280226320225>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2133-9316>. E-mail: rosebirck@uft.edu.br

Introdução

No ambiente universitário, no decurso da formação em Pedagogia, em especial nas disciplinas do campo da Arte, é comum ouvir depoimento dos acadêmicos sobre as vivências e experiências do ensino de arte no decorrer da Educação Básica. De modo geral, as falas revelam que as aulas eram desprovidas de sentido estético, com atividades repetitivas, percebe-se a falta de planejamento e de direcionamento das atividades artísticas, além de relatos da quase ausência de aulas de arte em seus percursos formativos.

Por outro lado, na medida em que tomamos conhecimentos das importantes produções científicas do campo da Arte, vamos nos deparando com os resultados de pesquisas e estudos que destacam a importância da arte na formação humana, e ao mesmo tempo revelam uma lacuna de vivências artísticas na vida escolar de uma parcela significativa dos estudantes. De posse deste panorama, e em defesa de uma educação em arte que seja significativa para todos, consideramos importante nos debruçarmos para compreender as contribuições das linguagens artísticas para a formação integral da criança. E assim, buscamos responder a seguinte questão: O que a criança aprende quando se ensina artes na escola?

Diante da questão em pauta, pretende-se compreender o papel da arte no currículo escolar e as significativas aprendizagens das linguagens artísticas para o desenvolvimento da criança. E neste percurso, em específico, pretende-se conhecer o contexto histórico do ensino de artes no Brasil e a legislação em arte; refletir a respeito das aprendizagens que o ensino de arte pode proporcionar no desenvolvimento da criança e, analisar a proposta curricular de Arte constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Arte.

A revisão bibliográfica sistêmica baseada em literaturas especializadas como por Iavelberg (2014, 2018) e Ferraz e Fusari (2009), Almeida (2010), Barbosa (2016), Martins (2019) e a pesquisa documental que contempla os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possibilitam indagações e reflexões significativas para este estudo.

Portanto, esperamos que este estudo possa auxiliar nas reflexões sobre formação de professores em arte e, quiçá, interferir e provocar novas práticas pedagógicas, promovendo um ensino de arte mais significativo, tanto para o professor quanto para a criança.

Metodologia

Esta pesquisa resulta da técnica de revisão bibliográfica, que adota uma abordagem de cunho explicativo. Segundo Gil (2002, p. 42), esse “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”, logo, numa perspectiva crítica-dialética, refletimos sobre as linguagens artísticas no contexto educacional do componente curricular de Artes.

O ensino de Artes na educação brasileira: contexto e perspectivas

Nesta seção apresentamos a história da arte no Brasil e as propostas curriculares que sucederam o ensino de artes como um componente obrigatório no currículo escolar. O ensino de artes durante a sua trajetória histórica vivenciou lutas árduas, sendo assim, o objetivo está em compreender o contexto histórico do ensino de artes no Brasil e a legislação em arte e, para tanto, consideramos necessário iniciar, apresentando os caminhos e desafios do ensino de arte no Brasil e posteriormente a legislação em arte, na qual ocorre a inserção da arte no currículo.

A história do ensino da arte no Brasil começa com os Jesuítas em 1549, cujo modelo estava voltado para os nobres e burgueses. O modelo educacional era orientado por princípios religiosos, e, através da catequese, utilizavam música, canto e teatro como recurso didático, incluindo pintura e carpintaria. O empenho dos Jesuítas no ensino da música aos nativos rendeu bons resultados, estes

Chegaram a ter gosto pela música e um apuro para a harmonia. O jesuíta Cattaneo viu uma criança de doze anos tocar harpa, com segurança e firmeza nas mãos [...], para matar o tédio os índios cantavam, assistidos por uma numerosa e entusiástica plateia (Battistoni Filho, 2005, p. 23).

Após a expulsão dos Jesuítas por Marquês de Pombal em 1759, foram introduzidas ideias iluministas e experiências de laicização do ensino, promovendo reformas educacionais para substituir os métodos jesuíticos por um modelo de ensino influenciado pelo racionalismo. A chegada da Família Real portuguesa no Brasil em 1808 trouxe várias mudanças no campo educacional, econômico, político e cultural brasileiro, incluindo a vinda da Missão Artística Francesa.

Com a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, foi criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (Decreto Real de 12 de agosto desse ano), transformada, dez anos depois, em Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Este ato permitiu a instalação oficial do ensino artístico no Brasil [...] (Ferraz; Fusari, 2009, p. 42).

Diante disso, vale ressaltar, que apesar da importante influência da Missão Francesa ao Brasil, a sua vinda trouxe também uma dependência cultural ao país, na qual, [...] a estética estrangeira se instalou à revelia da arte barroca brasileira e, por isso foi designada como “invasão cultural”, que representou um obstáculo à ampliação da tradição da arte colonial (Barbosa; Coutinho, 2011).

Com a Proclamação da República e 1889, as concepções liberais e positivistas influenciaram o ensino do desenho na educação, com um utilitário voltado para a preparação técnica para o trabalho. De acordo com Barbosa (2016, p. 675) “àquela altura estudavam-se gregas faixas decorativas, vitrais, rosáceas e ampliação de figuras. Era uma espécie de iniciação ao design decorativo em voga da época, pois estávamos em pleno surto industrial da construção civil”.

O ensino de arte nas primeiras décadas do século XX, ainda apresentava o desenho como um sentido utilitário e a base para as demais artes. “Nas escolas primárias e secundárias, valorizava o traço, contorno, configuração de mão e tudo isso era voltado para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 45). Em contrapartida, a partir de 1930, com o surgimento da Escola Nova no Brasil, houve mudanças significativas no ensino de artes e na democratização da educação. A escola nova defendia a escola pública obrigatória para todas as classes sociais e dava ênfase a ideia da arte como forma de expressão.

O ensino de arte, portanto, direciona-se para expressão livre da criança e o reconhecimento do seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates sobre a importância da livre expressão como um fator da formação artística e estética (Ferraz; Fusari, 2009, p. 49).

Este movimento foi influenciado pelo modernismo e favorecia a livre expressão como um fator essencial na formação artística e estética das crianças. Diante disso, os professores ampliaram seus métodos de ensino, buscaram por mais informações e passaram a adotar práticas educativas que proporcionassem interesse para a criança e valorizassem a espontaneidade.

Em meados de 1950, surge a tendência tecnicista, neste período na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/61, constava a disciplina Arte como uma “prática educativa” do ensino ginásial, bem como uma atividade complementar de iniciação artística para o ensino colegial conforme a determina o Art. nº 34. Dez anos depois, a referida tendência

pedagógica se mostra mais fortalecida, tem-se a aprovação da LDB n. 5.692/1971, no Artigo 7º, no qual consta a obrigatoriedade da inclusão artística, como atividade e não como disciplina. Conforme Martins (2019) passaram a formar professores em Educação Artística, de forma polivalente, revelando lacunas na prática docente visto ser de responsabilidade do professor reger as diferentes linguagens artísticas, como dança, música, teatro e artes plásticas.

Diante deste contexto nos de 1980, os arte-educadores provocaram vários manifestos com objetivo de discutir compromisso, valorização e formação do professor, principalmente no campo da arte. As manifestações e mobilizações dos arte-educadores resultaram no reconhecimento da Arte como área do conhecimento obrigatório na composição curricular na educação escolar, conquista que foi sancionada na LDB n. 9.394/96. A obrigatoriedade da arte no currículo é um resultado árduo de lutas e conquistas que possibilitaram a inserção das linguagens em arte e o desenvolvimento artístico e cultural das crianças e põe em relevo a importância da formação do professor de arte.

A partir desta contextualização, na seção posterior, vamos refletir a respeito das aprendizagens que o ensino das linguagens em arte pode proporcionar para o desenvolvimento da criança. Damos destaque a dança, música, teatro e artes visuais, considerando o contexto histórico, social, cultural e proporcionando apreciação estética, senso crítico e reflexivo da criança.

Arte como fomentadora do processo cognitivo e evolutivo da criança

O componente curricular de Arte é essencial no processo de formação da criança, ao considerarmos que as linguagens artísticas trazem conhecimentos significativos que contribuem para as crianças serem críticas, reflexivas e apreciadoras da arte. A formação artística pode proporcionar uma melhor compreensão sobre os valores culturais e sobre o mundo.

Todos os conhecimentos relacionados à música, dança, pintura e brincadeiras devem fazer parte da vida da criança, pois a criança desenvolve a potencialidade imaginativa, criativa, perceptiva a partir das observações do mundo a sua volta e das experiências sensoriais e/ou corporais. Portanto, é fundamental que os conhecimentos através dos elementos artísticos e culturais sejam adquiridos tanto na ambiência familiar, quanto no espaço escolar. Nas artes visuais, há múltiplas maneiras com a quais a criança pode se expressar e se comunicar.

O desenho, a pintura, a escultura, a gravura, a arquitetura, o design a fotografia, as artes gráficas, o cinema, a televisão, o vídeo, as artes tecnológicas, são possibilidades de linguagem visual que podem ser estudados na escola, abrangendo aspectos do fazer e do apreciar as formas visuais, com infinitas maneiras (Ferraz; Fusari, 2009, p. 178).

A escola é o *locus* ideal para as crianças vivenciarem experiências artísticas e estéticas com as múltiplas linguagens visuais. A partir do trabalho pedagógico do professor, elas têm a oportunidade de vivenciar experiências com materiais e diferentes técnicas que possibilitam práticas criadoras, o desenvolvimento da cognição e da sensibilidade artística.

O Teatro na escola é essencial para o desenvolvimento infantil, pois as crianças utilizam o “faz de conta” para criar situações fantasiosas, como brincar de médico, professor ou dentista. Estas brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento criativo e cognitivo, e a linguagem dramática emerge de maneira espontânea nessas representações.

As experiências teatrais na escola promovem o diálogo, respeito, o exercício do autoconhecimento e possibilitam compartilhar descobertas, ideias e sentimentos. Ao conhecer diversas formas do teatro, como o “[...] teatro de bonecos e o teatro de sombra, por exemplo, eles aprenderão que existem novas modalidades dessa linguagem artística e que poderão também se divertir e criar com elas” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 188).

A música faz parte do processo de formação da criança, contribuindo para o desenvolvimento da percepção sensibilidade, fantasias e desejo de mudança em transformar a sociedade e a si mesmo. Segundo Martins (2021), é importante proporcionar às crianças a vivência dessa linguagem e o primeiro passo para realização do fazer musical no ambiente escolar é permitir que o canto deixe de ser uma ação mecânica, mas tenha significado.

A música é algo que mexe com as emoções. Pode fazer rir, chorar, amar, odiar... Entretanto, para além de seus efeitos sensoriais e emocionais, os processos de musicalização, quando desenvolvidos dentro de intenções pedagógicas, colaboram nos processos formais de aprendizagens significativas que se iniciam já na Educação Infantil (Martins, 2021, p. 96).

Diante disso, as escolas devem proporcionar práticas que contribuam no processo criativo, “favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando sua visão de mundo” (Marcondes Gohn; Stravacas, 2011, p. 90).

A dança no contexto educacional, é essencial para as crianças, mas devem respeitar seus ritmos, desejos e expressividade, evitando a padronização e a busca da perfeição dos gestos. A maioria dos professores ainda trabalha com coreografias prontas, tirando a chance de a criança participar desse processo de elaboração e criação dos seus próprios movimentos corporais.

A dança deve ser um espaço de troca de experiências, permitindo que as crianças descubram a si mesmas, os outros e o ambiente ao seu redor. “[...] Pois o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo. Movimento este, sempre intencional e carregado de sentidos e significados” (Lima, 2009 *apud* Almeida, 2013, p. 20).

Portanto, a dança deve estimular a descoberta e não a repetição de passos determinados. Que seja uma dança que proporcione imaginação, criação, expressão e que não aprisione a movimentos. O acesso à cultura através da linguagem corporal desenvolve a autoestima e a autonomia, permitindo assim, a inclusão de contextos sociais diferentes e a ampliação de sua visão de mundo.

Diante disso, é necessário que os professores desenvolvam práticas educativas que possibilitem uma educação crítica, reflexiva, desafiadora, que desenvolva ações na qual a criança possa refletir sobre as situações do cotidiano, ler o mundo e desejar mudanças.

Na seção a seguir apresentamos a análise sobre a proposta curricular de artes constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isto, pretendeu-se fazer uma comparação sobre os conteúdos propostos nos PCNs de artes com os conteúdos constantes na BNCC. Esta comparação é de suma importância para podermos identificar se houve avanços, ou não, no atual documento.

O ensino de Artes na BNCC: indagações e consequências

Nesta seção tem-se por objetivo analisar a proposta curricular de Arte constante na BNCC para o ensino de Arte. Para isso, pretendemos mostrar os caminhos percorridos do ensino de Artes, desde os PCNs de 1997 até a BNCC de 2017. Desse modo, iniciaremos com um breve regaste histórico sobre os PCNs, e posteriormente sobre a BNCC. Por fim, apresentamos análise comparativa sobre ensino de artes constante nos dois documentos.

A primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs foi elaborada em 1997, para os ciclos 1º e 2º, e em 1998 para o ciclo 3º e 4º, sendo considerado parâmetros e não currículo, foram elaborados, a fim de “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, p. 5).

Os PCNs não apresentavam caráter obrigatório, este documento tinha como base orientar na elaboração de currículos escolares estaduais e municipais. Para Ferraz e Fusari

(2009, p. 57) “Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos como diretrizes pedagógicas e considerados um referencial importante para educação escolar no país [...]”, devido ao compromisso em garantir à democratização e a qualidade de ensino para todos os estudantes.

Os PCNs priorizavam a autonomia do professor e o trabalho em equipe, “a seleção de conteúdos caberia aos elaboradores dos currículos dos estados, municípios e escolas” (Javelberg, 2014, p. 50). Esperava-se que o currículo fosse construído considerando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e, dessa forma, a escrita curricular estaria de acordo com a realidade das diferentes comunidades e parcerias da escola.

A primeira versão da BNCC foi elaborada por uma equipe de especialistas compostos por:

[...] professores universitários que atuavam em cursos de licenciaturas, professores da escola da Educação Básica e técnicos das Secretarias de Educação, indicados pelo CONSED e pela UNDIME, que procuraram definir os componentes curriculares básicos a partir dos denominados direitos de aprendizagem que possibilitariam definir os objetivos de aprendizagem (Martins, 2019, p. 103).

Nesta versão a BNCC articulava os objetivos de aprendizagem por meio das competências, “após uma consulta pública, em março de 2016, uma segunda versão evidenciou a multiplicidade de vozes que argumentaram em favor das conquistas que já constavam nas Diretrizes da Educação Básica” (Martins, 2019, p. 103). No entanto, houve o afastamento da presidenta Dilma Rousseff do poder, e assim, novas políticas públicas foram adotadas, visto que os novos apoiadores da BNCC possuem uma política de Estado mais partidária.

A BNCC é o documento que melhor representa as políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação, norteia diretamente os currículos escolares, trata da formação dos professores e de todo o sistema de ensino. Sendo assim, contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em esferas federal, estadual e municipal no que se refere a formação dos professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais. (Brasil, 2017).

Centrado nas competências e habilidades esse documento trata das propostas de aprendizagem essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que assegurem o direito de aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento. Durante esse tempo de formação escolar as aprendizagens fundamentais definidas na BNCC devem “concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8).

Na BNCC as competências são definidas pelos objetos de conhecimentos (conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores e, sobretudo, devem considerar o conjunto desses conhecimentos como habilidades, atitudes e valores para resolver demandas mais complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo de trabalho (Brasil, 2017). Levando em conta estes objetivos, fica claro o que pretendem com estas competências:

[...] a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania[...] (Saviani, 2016, p. 81- 82).

Portanto, esse conhecimento segmentado no currículo secundariza aprendizagens importantes para formação da criança, reduzindo-as por competências e habilidades, direcionando a formação para o mercado de trabalho.

Atualmente a BNCC está em vigor como documento obrigatório que norteia os currículos escolares, no entanto, havia outro documento que orientava esse processo, chamado PCN,

porém, houve essa substituição, do qual iremos abordar a seguir. Após a substituição, de acordo com Iavelberg (2018), a arte passou ser tratada como componente das linguagens, dentre a turma do 1º ao 5º ano, juntamente com Educação Física e Língua Portuguesa. Já nos PCNs destacavam o componente de artes como área de conhecimento em igualdade com as demais disciplinas.

O espaço que a arte ocupa entre os dois documentos é bem distinto. Nos PCNs a arte aparece como uma área contendo uma abordagem bem extensa dentro do currículo, já na BNCC a arte ocupa um espaço inferior. Um exemplo disso se refere à quantidade de páginas obtidas em cada documento.

Quadro 1. Número de páginas nos documentos

NÚMERO DE PÁGINAS POR ÁREA OU COMPONENTE	NÚMERO DE PÁGINAS POR ÁREA
BNCC (1º ao 5º ano do ensino fundamental 1).	PCN (1º ao 4º ano do ensino fundamental).
Língua Portuguesa – 49	Arte – 116
Matemática – 35	Língua Portuguesa – 129
Geografia – 22	História – 81
História – 20	Geografia – 66
Ciências – 18	Educação Física – 81
Educação Física – 10	Ciências Naturais – 118
Arte – 12	Matemática – 127

Fonte: Iavelberg (2018, p. 75).

Ao analisarmos o quadro 1, percebemos que na BNCC há uma priorização para Língua Portuguesa e Matemática, enquanto, nos PCNs há equilíbrio na quantidade de páginas, de forma que, as outras disciplinas também ocupam espaço maior dentro do currículo.

Quadro 2. Porcentagem de páginas por área ou componente

BNCC ENSINO FUNDAMENTAL 1. TOTAL DE PÁGINAS 173.	PCN ENSINO FUNDAMENTAL (1.º AO 4.º ANO) TOTAL DE PÁGINAS 718.
Língua Portuguesa (28%)	Língua portuguesa (18%)
Matemática (20%)	Matemática (18%)
Geografia (13%)	Geografia (9%)
História (12%)	História (11%)
Ciências (10%)	Ciências Naturais (17%)
Educação Física (10%)	Educação Física (11%)
Arte (7%)	Arte (16%)

Fonte: Iavelberg (2018, p. 75).

No quadro 2, em relação a BNCC, as porcentagens mostram que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm um alcance maior dentro do currículo, enquanto as outras disciplinas estão desfavorecidas, em um nível de desigualdade perceptível, dentre elas, o componente Artes, sendo a disciplina que contém menor espaço no currículo. Como já foi salientado nos PCNs, há um equilíbrio e valorização das demais disciplinas. Com isso, concordando com a autora, observa-se que esta descontinuidade provoca uma desvalorização do ensino de Artes no currículo escolar.

Outro aspecto a ser mencionado conforme, Iavelberg (2018), é o descaso da arte na educação no que refere à estrutura. Todas as áreas e componentes da BNCC determinam com clareza itens como, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e especifica o ano a ser trabalhado, compondo dois grupos (do 1º ao 3º e do 3º ao 5º ano), exceto o componente de Artes que prossegue abordando os conteúdos para 1º ao 5º ano.

Sabemos da importância de abordar na habilidade como e de que forma pode ser trabalhado, especificando o conteúdo a ela relacionado, pois para que essas habilidades sejam colocadas em prática, é necessário que haja clareza nos conteúdos a serem aprendidos. Veremos a seguir que esta definição clara dos conteúdos a serem trabalhados não ocorre no componente de artes.

Um exemplo disso é habilidade abordada na BNCC que tem como unidade temática artes visuais e objeto de conhecimento contextos e práticas, do 1º ao 5º ano, com a seguinte discussão (EF15AR01) “Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imaginativo” (Brasil, 2017, p. 201).

Esta habilidade é abordada de forma genérica, pois não há nenhum tipo de orientação específica sobre quais diferentes artes visuais poderiam ser apresentadas e, tampouco, de que forma elas poderiam ajudar no processo perceptivo e imaginativo da criança.

Os demais componentes ou áreas da BNCC definem de forma objetiva os conteúdos a serem trabalhados, como vemos nesta habilidade (EF03GE08), do 3º ano da área de Geografia, vinculada ao objeto de conhecimento produção, circulação e consumo e à unidade temática Natureza, ambientes e qualidade de vida. A habilidade em questão contém os conteúdos a ela relacionados, conforme abordamos a seguir:

Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso (sic) e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno (Brasil, 2017, p. 375).

A partir dessa análise comparativa dos casos acima, percebemos que as outras áreas e componentes “[...] repetem-se a definição clara dos conteúdos a serem trabalhados para a aprendizagem de determinada habilidade e o ano no qual o conteúdo entrará no planejamento das aulas” (Javelberg, 2018, p. 79). No entanto o componente de Artes prossegue sem nenhuma alteração.

O ensino de Artes constante na BNCC traz uma abordagem de ensino e faz referência às seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Desse modo, cada uma das linguagens artísticas, artes visuais, dança, música e teatro é definida como uma unidade temática, na qual, faz-se uma junção com os objetos de conhecimentos e habilidades, articulando as seis dimensões indicadas anteriormente. (BRASIL, 2017).

Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2017, p. 197).

A unidade temática, arte integradas, que não constava nos PCNs, tem por objetivo propor ações interdisciplinares entre as quatro linguagens artísticas, a inclusão da discussão sobre patrimônio cultural, tecnologias de informação e comunicação. Sabemos que ao trabalhar as linguagens artísticas em conjunto, pode ocorrer a polivalência, e a BNCC não deixa isso explícito no documento.

Nos PCN, essa problemática já estava sendo discutida, pelos elaboradores do documento:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de

que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (Brasil, 1998, p. 27).

Na BNCC o que está denominado como dimensões do conhecimento, nos PCNs eram eixos de aprendizagem significativa.

No lugar do termo *objeto de conhecimento*, e com outra concepção, nos PCN, foram delineados conteúdos, distribuídos nos três eixos de aprendizagem significativa: *fazer, fruir e refletir*. A distribuição dos conteúdos orientou-se por seus diferentes tipos, tais como: fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes. [...] Essa diferenciação na maneira de aprender foi explicitada nos documentos, pois, apesar do entrelaçamento entre as várias categorias de conteúdo, o que estava em pauta nos PCN era a necessidade de orientações didáticas distintas que dependiam da especificidade do que seria aprendido (Iavelberg, 2018, p. 77. Grifo no original).

Conforme a autora, na BNCC os objetos de conhecimentos estão interligados às habilidades e relacionam-se às competências específicas do componente de artes com as áreas das linguagens, na qual, a Arte está inserida.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (Brasil, 2017, p. 199).

Dessa forma, a arte corre o risco de se tornar meramente instrumental, a favor apenas de alcançar outros conteúdos, como Língua Portuguesa e Literatura, deixando de exercer o seu papel dentro currículo. (Martins, 2019).

A estruturação da BNCC composta por competências e habilidades, segundo Martins (2019) não proporciona que a criança tenha formação, pois são noções vindas do mundo do trabalho, que leva à educação a um processo mecanicista, tradicional, de memorização dos conteúdos, e, portanto, não possibilita a criança conhecer, dialogar e refletir sobre as diferentes culturas emergidas no contexto educacional.

Torna-se difícil também julgar as competências aprendidas em cada habilidade, pois são as habilidades que constroem as competências, e, portanto, na prática, cabe ao professor “[...] avaliar as habilidades e indicar as possíveis competências a elas relacionadas por meio de registros, observações e análise dos trabalhos desenvolvidos nas diferentes dimensões do conhecimento” (Iavelberg, 2018, p. 77). Além disto, na BNCC é frágil a definição dos conteúdos, tornando mais complexo ainda para os professores a escolha das habilidades que levariam as competências.

A autora ainda salienta que a não definição de conteúdo de forma clara no componente de Arte, o que pode poderia dar abertura para os professores e gestores terem autonomia na seleção do que ensinar ao definir os conteúdos.

Para a autora, a avaliação em Arte sempre foi uma tarefa árdua para os professores, mas nos PCN havia orientações indicativas de perspectivas de aprendizagem que os norteavam.

Porém, na BNCC não acontece o mesmo, apesar de que as habilidades e competências serão avaliadas, no entanto, isso não garante uma avaliação apreciativa dos processos de criação da criança nas seis dimensões do conhecimento propostas no documento, para isto, os professores irão avaliar outros indicadores para observar tais aprendizagens.

Percebemos com isto que a BNCC deixa o componente de Arte em aberto, sem conteúdo específicos e procedimentos didáticos, isso pode acarretar a um ensino tradicional, reduzido mecanismo e a expressão livre, sem proporcionar a criança conteúdos significativos e que a contemple com as diversas possibilidades do processo artístico.

Um grande esforço vem sendo realizado por parte das equipes das escolas e redes para se ajustar com as propostas da BNCC, pois o documento é definitivo e obrigatório. Sendo assim, seria importante fortalecer a autonomia dos professores e gestores, além disso, é de um valor imensurável também, dar prioridade “à formação artística e cultural na educação das crianças e jovens, bem como às condições da formação inicial, da formação continuada e de trabalho dos professores” (Iavelberg, 2018, p. 81).

Para a autora, a formação continuada dos professores na implementação da BNCC, seria um grande avanço, apesar de não resolver um conjunto de fatores que as equipes escolares têm pela frente, no entanto, poderia ser uma possibilidade de os professores articularem sua teoria e prática em consenso com os fundamentos metodológicos propostos. Diante disto, os “professores práticos e reflexivos poderiam dialogar com as histórias e culturas dos diferentes contextos educativos” (Iavelberg, 2018, p. 83).

Os docentes, com o apoio dos gestores, podendo definir os conteúdos do ensino, talvez possam proporcionar avanços na BNCC, apesar de que sua estrutura, habilidades e competências sejam voltadas para realização do mundo de trabalho, a serviço da lógica do capital.

A reconstrução dos currículos como dos Projetos Políticos Pedagógicos previstos na quarta versão da BNCC, associada com a formação continuada dos professores, pode não corresponder a todas as necessidades de amparo que o componente Arte precisa, no entanto, talvez consiga certa melhora para o ensino de artes no contexto escolar. Por fim, mesmo com a BNCC aprovada e em vigor nas escolas nacionais desde 2017, é imperativo que se potencializem leituras e análises divergentes e questionadoras a respeito de um currículo que unifique e centralize o currículo escolar.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou a importância das contribuições das linguagens artísticas para formação integral da criança, destacando que o ensino de arte, vai além de práticas mecanizadas e desprovida de sentido, mas deve fomentar o desenvolvimento de suas potencialidades imaginativas, criativas, reflexivas e fantasiosas.

O estudo revelou que a prática adotada por muitos professores está baseada em métodos ultrapassados de repetição e reprodução, dificulta as aprendizagens significativas. As crianças ainda são tratadas apenas como uma folha em branco, receptora de informações, a elas não é dado o direito de se comunicar e expressar-se livremente.

Além disso, a forma como o campo de arte é tratada dentro da BNCC, deixa uma lacuna dentro do currículo, a falta de especificidades nos conteúdos de arte gera um grande desafio para os professores, que sem diretrizes claras, podem ter mais autonomia, mas também mais dificuldades em implementar um ensino significativo para seus alunos. Apesar das mudanças propostas pela BNCC, é essencial uma análise crítica e divergente para garantir que o campo de arte não seja reduzido como um mero instrumento para alcançar objetivos alinhados ao modelo neotecnista, e sim, seja articulada à componentes essenciais para formação integral da criança.

Desse modo, conclui-se ser de grande relevância que o ensino das linguagens artísticas seja valorizado dentro do currículo e que possa ocorrer respeitando a ambiência cultural e a individualidade de cada criança, para que a arte possa fazer sentido na sua vida.

Todos os conhecimentos relacionados com a música, dança, pintura, teatro, cinema,

literatura, arte visuais e brincadeiras, fazem parte da vida da criança, porque a criança expressa e desenvolve suas potencialidades estéticas por meio do contato com mundo a sua volta, apreciando e experimentando ludicamente as formas e os diversos elementos artísticos.

Desse modo, é essencial que seu ensino seja planejado numa abordagem crítica, incentivando a liberdade de expressão e a participação ativa da criança no processo de criação. Os professores têm o papel de mediadores, proporcionando um ambiente onde as crianças possam explorar, experimentar e expressar ideias e sentimentos. Dessa forma, as artes na educação escolar não apenas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também ajudam a formar indivíduos em sua magnitude, críticos, criativos e sensíveis, capazes de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor.

Referências

ALMEIDA, C. M. C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010, 11-38.

ALMEIDA, F. S. **Que dança é essa? Uma proposta para educação infantil**. São Paulo, summus, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86843>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BATTISTONI FILHO, D. **Pequena História das Artes no Brasil**. Campinas: Átomo, 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a educação básica**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de+ 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

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

BARBOSA, A. M. T. B. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n.21 de dez. de 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/44693/22093>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BARBOSA, A. M. T. B, COUTINHO, R. G. **Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP/Redefor, 2011, p. 57-112. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/455/8/art_m3d6_tm03.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

FERRAZ, M. H. C. T, FUSARI. M. F. R. **Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

IABELBERG, R. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte**. Horizontes, 2018, 36(1), 74-84. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso em: 20 set. 2024.

IABELBERG, R. **O Ensino de Arte na Educação Brasileira**. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 47-56, dez./jan./fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165>. Acesso em: 28 set. 2024.

MARCONDES GOHN, M. G; STAVRACAS, I. **O Papel da Música na Educação Infantil**. EccoS – Revista Científica, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 487–504, 2011. DOI: 10.5585/eccos.v12i2.1563. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1563>. Acesso em: 22 set. 2025.

MARTINS, A. R. **Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO: uma percepção institucional e dos professores**. - São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182473>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MARTINS, A. R. O ensino da música na formação de pedagogos: uma experiência com acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFT do Campus de Miracema. In. BIRCK, R. **Arte na formação do pedagogo: ensino, mediação e humanização**. São Carlos: Scienza, 2021, p. 93-100.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base Nacional Comum Curricular, 2016.

Recebido em 9 de fevereiro de 2025.

Aceito em 16 de setembro de 2025.