

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ESPAÇO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carolina Romano de Andrade<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (IA/UNESP)

DOI 10.21680/2595-4024.2023v6n1ID34280

50

---

<sup>1</sup> Artista do corpo, pesquisadora e professora. Formada e credenciada pela Royal Academy of Dance (RAD), Bacharel (2003) e licenciada (2006) em Dança-UNICAMP. Mestre em Artes (IA-UNICAMP/2006). Doutora em Artes (IA-UNESP/2016). Participou do Grupo Matula Teatro, contemplado pelos editais de ocupação dos espaços da Caixa Cultural e Copa da Cultura em Berlim, do Ministério da Cultura-Parceria Matula Teatro e Boa Companhia. Fez parte do Grupo Sigma de Dança (2009-2012) que obteve as premiações do New York City Dance Alliance (NYC-2010). Criou o curso e atuou como prof. coord. da Pós Graduação Lato sensu Dança- Educação Faculdades Integradas de Bauru (2008-2011). Foi professora da Universidade Sagrado Coração Bauru, no Curso de Artes Cênicas, onde coordenou os projetos de extensão de Capoeira e Cultura Popular. Foi professora substituta na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, no curso de licenciatura em Educação Física (DEF/BAURU-2011). Ministrou cursos nas oficinas culturais do estado de São Paulo, com professores da rede de ensino. Membro do grupo de pesquisa Dança: Estética, Educação do Instituto de Artes da UNESP, desde 2011, atuando nos projetos de pesquisa Poéticas da Dança na Educação Básica (2011/2012) e Quintas em Dança (2013/atual), sob orientação da Profa Dra Kathya Godoy. Realizou como pesquisadora convidada o Mapeamento-Dança em rede, realizado pela São Paulo Companhia de Dança (2012). Participou (2015) como pesquisadora convidada do Núcleo São Paulo - NuSP - ligado ao Projeto Mapeamento Dança patrocinado pelo MINC. Realizou pesquisa de pós-doutorado no Instituto de Artes, membro do Grupo Estudos e pesquisas sobre políticas curriculares para o ensino de arte na educação básica e Pós- Doutorado no PPGARC, UFRN, aprofundando as questões de currículo (BNCC) da educação infantil em interlocução com a dança e as práticas corporais para a infância. Além disso, atuo como professora colaboradora na graduação e no Mestrado Profissional (Stricto sensu) em Artes, PROF-ARTES, e trabalho diretamente na construção das pesquisas de viés teórico/prático com os professores que atuam nas escolas. Atua nas áreas Dança, Teatro, Artes Cênicas, Educação com metodologias de ensino em artes cênicas, currículo de arte.

Resumo: Este artigo parte de reflexões sobre o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, esse texto está organizado em quatro partes. A primeira apresenta as leis que balizam a construção da Base e seus percursos de elaboração. A segunda faz uma exposição sobre a organização e fundamentos pedagógicos. A terceira apresenta o componente curricular Arte e o espaço da arte no currículo. A última parte destaca os desafios e paradigmas da implementação desse documento.

Palavras-Chaves: Arte, Artes Cênicas, Currículo, BNCC.

Abstract: This article is based on thoughts about the process of implementation of the Common National Curricular Base (BNCC). To this end, this text is organized into four parts. The first presents the laws that underpin the construction of the Base and its elaboration pathways. The second part exposes the organization and pedagogical foundations. The third part presents the curricular component Art and the space for art in the curriculum. The last part highlights the challenges and paradigms of the implementation of this document.

Keywords: Art, Performing Arts, Curriculum, BNCC.

Para traçar reflexões a respeito das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizei esse texto em quatro partes. Na primeira, trarei considerações sobre as leis que fundamentam e o percurso de construção da Base. Na segunda parte, farei uma exposição sobre sua organização e fundamentos pedagógicos. Na terceira parte, apresentarei o componente curricular arte e o espaço da arte na BNCC (BRASIL, 2017). Na quarta e última parte, abordarei os desafios e paradigmas da implementação desse documento.

Antes de iniciar, abro um parêntese para dizer que esse texto que abarca o campo curricular é escrito por uma artista da dança, que empresta seu olhar artístico para a educação. Digo isso para destacar a importância de artistas

educadores, licenciados e professores universitários se envolverem na formulação dos currículos e nas políticas educacionais, a fim de se garantirem as relações artísticas, poéticas e sensíveis a serem trabalhadas na escola. Muitos de nós que atuamos em licenciaturas de artes e cursos de formação de professores desconhecemos ou ignoramos os aspectos curriculares e a legislação escolar.

Nesse percurso como artista educadora, fui compreendendo que a educação é um lugar potente para a articulação entre processos artísticos e pedagógicos de uma maneira indissociada, e acabo por descobrir que os modos de organizar meus processos de criação em dança, muitas vezes, não se diferenciam da maneira como construo as práticas artísticas/pedagógicas na escola.

Outrossim, reforço que para chegar à concepção que entende a Dança/Teatro como prática artística/pedagógica no ambiente escolar, percorremos historicamente um longo caminho que culminou na inclusão destes conhecimentos no viés educacional. Dessa forma, quando o professor conhece e se apropria da legislação educacional, ele encontra brechas, o que pode facilitar seus percursos metodológicos, bem como a inter-relação entre conhecimentos artísticos e pedagógicos. Ana Mae Barbosa (2011, p. 284) usa em suas palestras e escritas uma metáfora que diz: “quanto mais puxarmos a borracha do estilingue para trás mais longe lançaremos a pedra para frente”. Sob esta ótica para adentrar no assunto deste texto, destaco alguns marcos recentes da legislação, pois revisitar o passado pode nos auxiliar a projetar o futuro.

Após a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL 1996), surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma série de documentos que foram elaborados como uma primeira tentativa de regulamentar o ensino na Educação Básica (BRASIL, 1998a). Um dos volumes do PCN trazia os conhecimentos em Arte (PCN-Arte), que considerava a arte como área de conhecimento, respeitando as suas especificidades, distribuídas em quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música). Essa série de documentos não tinha caráter obrigatório,

mas teve grande influência no ensino das artes a partir de sua publicação em 1998. A base teórica dos PCN era construtivista, ou seja, partia da premissa de que a construção do conhecimento acontece na interlocução entre estudantes e professores e os conhecimentos socialmente construídos, de modo ativo. O professor, nesse sentido, é um importante mediador do processo ensino-aprendizado.

No que se refere ao PCN-Arte (BRASIL,1998b), este trazia para a arte abordagem triangular (ler, fazer e contextualizar), dos estudos de Ana Mae Barbosa (2010), como grande referência para as quatro linguagens. A proposição dessa pesquisadora estaria calcada em princípios freirianos de leitura de mundo (FREIRE, 2014) e da arte como experiência (DEWEY, 2010), além das influências do Critical Studies (Inglaterra), Escuelas Al Aire Libre (México) e Discipline Based Art Education (EUA), que valorizaram a imagem e as culturas visuais, em diálogo com as culturas locais.

Na fase de transição para a BNCC, os PCN e suas concepções caíram em desuso, abrindo lugar às metodologias do aprender a aprender, dispostas na Base. Ademais, a perspectiva da arte como área de conhecimento se reduziu à arte como linguagem, como veremos no decorrer desse texto.

A BNCC se encontra respaldada pela constituição de 1988, que determina, em seu art. 210, que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210).

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 26, menciona que os currículos devem ter uma base nacional comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida

pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A fim de cumprir o que está previsto na LDB 9.394/96, iniciam-se em 2010, na 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), as primeiras discussões sobre a necessidade de uma base nacional. Naquele período, uma série de diretrizes

<sup>2</sup> foram promulgadas a fim de organizar a Educação Básica até a “chegada” da BNCC.

Vale ressaltar que a BNCC não é um currículo, mas é uma normativa que serve de suporte para que estados e municípios elaborem seus currículos, levando em conta suas especificidades. A partir da definição desses currículos, as unidades escolares, por sua vez, poderão elaborar seus projetos políticos pedagógicos, respeitando os currículos estaduais e municipais.

De acordo com Apple (1982), o currículo tem como premissa ser um normatizador de práticas e conteúdos onde estão imbuídas as ideologias de um contexto social, político e cultural. A partir dessa afirmação, não podemos esquecer que a Base foi homologada em meio a um contexto político adverso, como aponto adiante.

A construção da BNCC incluiu três versões, que começaram a ser elaboradas em 2015 e foram finalizadas em dezembro de 2017 (a BNCC do Ensino Médio teve sua homologação em dezembro de 2018). De acordo com Brasil (2017), a primeira versão foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela União dos Dirigentes Municipais (UNDIME). Em seguida, ocorreu uma consulta pública *on-line* que contou com 12 milhões de participantes entre sociedade civil e profissionais da educação, essas informações foram compiladas por uma equipe

---

<sup>2</sup> Entre as quais, destaca-se a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

da Universidade de Brasília e enviadas aos relatores para redação da 2ª versão. Após a 2ª versão, ocorreram diversos seminários para discussão pelo país, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela UNDIME. A partir dessa conjectura é que foi estabelecida a versão final da BNCC.

Vale destacar que a 3ª versão da BNCC foi homologada em um contexto político conturbado, pós-impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Entre adversidades ocorridas na homologação, as associações de arte e de educação, entre as quais a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), além de especialistas e alguns relatores da Base, entre eles Carminda Mendes André (2017), mencionaram que os pareceres críticos elaborados por consultores da Base não foram considerados na versão final.

Outro ponto importante que desagradou os educadores foi a organização do documento. A BNCC defende como premissa a educação integral, o desenvolvimento global (cognitivo, emocional, social, político, entre outros) e está organizada em competências (capacidade de mobilizar conhecimento em ação) e habilidades (objetivos de aprendizagem).

Essa Base foi patrocinada pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e atende a uma agenda que busca a formação de mercado de trabalho e a capacitação de mão de obra, visando a produtividade. Nesse sentido ela é elemento fundamental de articulação entre as dimensões estratégicas de uma reforma estrutural na educação brasileira, visando as relações econômicas. Para alcançar isso, ela tem foco em um ensino que produza competências e habilidades verificáveis em tarefas específicas balizadas por padrões de desempenho educacional.

As dez competências da BNCC não são prescrições de conteúdo, mas principalmente prescrições de ações a serem treinadas, executadas e verificadas principalmente por grandes sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo. Por trás disso, sabemos que há uma ideologia colonizadora, recheada de processos de homogeneização dos modos de vida e de produção do mercado que se refletem na educação. Ou, como aponta André (2017), esse modo que valoriza a lógica do mercado acaba por invisibilizar o Brasil de economias autônomas e de pequena escala, desconsidera os saberes das populações rurais: quilombolas, povos indígenas, populações ribeirinhas e toda diversidade de nossa cultura, que foi apartada nesta construção da Base.

Se por um lado parte do professorado defende a 3ª versão da Base por trazer objetividade à educação, por outro lado, sabemos que essa organização de habilidades e competências é voltada para mercantilização da educação, por pressupostos neoliberais que definem metas, objetivos, avaliação e produtividade, em detrimento da valorização e construção de saberes e subjetividades do educando. Isso tudo em uma roupagem de autonomia, mas que na verdade está bastante preocupada em ter uma mão de obra eficiente e produtiva.

Nesse sentido, justifica-se a ampla participação de entidades nacionais e internacionais: Fundação Lemann, Grupo Nova escola, Movimento pela Base, Instituto Ayrton Senna, todos interessados em ações comerciais, que variam da manutenção de um mercado de trabalho até a produção de cursos e materiais didáticos produzidos para implementação da Base. Esses grupos, em conjunto com o Governo Federal vigente, têm divulgado a Base por meio de consultorias, cursos e produtos educacionais vendidos por essas instituições.

Após a apresentação deste cenário, pergunto: mas afinal, como ficou a organização da Base no campo das artes? O que vemos de novo e como essas mudanças podem ocorrer nas escolas?

A arte está distribuída em três momentos do documento, de maneira bastante distinta.

O primeiro momento compreende a Educação Infantil (EI), que foi o campo de investigação de minhas últimas pesquisas de pós-doutorado na área de currículo, arte e dança, que desenvolvi na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesses estudos que analisaram as políticas educacionais, arte/dança e BNCC na Educação Infantil, verifiquei que, nessa etapa da Educação Básica, a arte está presente em dois campos de experiências: “Traços, Sons, Cores e Formas” e “Corpo, Gestos e Movimentos”.

No campo “Traços, Sons, Cores e Formas, a Base incentiva a criação e a convivência das crianças com produções artísticas e culturais, relacionadas às visualidades, a fim de ampliar repertórios e vivências artísticas dos pequenos. No campo “Corpo, Gestos e Movimentos”, em que pode ser incluída a dança, a música e o teatro, o corpo é visto como elemento central da aprendizagem da criança. A intenção é conhecer as funções do corpo por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta.

Vale ressaltar que, na EI, a BNCC apresenta uma organização por campos de experiência que propõe uma interlocução entre os cinco campos descritos na Base. A proposta entende a criança como protagonista de seu aprendizado, facilitado pelo professor atelierista (VECCHI, 2010), apoiado na experiência italiana de Reggio Emilia. O professor atelierista é parte de uma equipe de trabalho que proporciona um conjunto de experiências às crianças, que não se relaciona aos conteúdos apenas de um dos campos de experiência, mas pensa nessa intersecção entre os campos. Nesse caso, as linguagens artísticas estão citadas nos dois campos mencionados acima, mas devem ser trabalhadas em qualquer um dos cinco campos de experiência.

O segundo momento em que a arte aparece na BNCC é nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF). Nessa etapa, a arte se encontra incorporada à área de linguagens, juntamente com outros componentes curriculares, como o da Educação Física e o de Língua Portuguesa e Inglesa. A arte é tratada como



componente curricular, dentro da área de linguagens, que possui as seguintes unidades temáticas: Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Artes Integradas, que apresentam seis dimensões do conhecimento: criação, fruição, estesia, crítica, reflexão e expressão, bem como competências e habilidades específicas.

Em um terceiro momento, a arte aparece no Ensino Médio (EM), numa estrutura bastante semelhante ao do EF. Mas a oferta agora está distribuída conforme as opções do estudante. A intenção da arte no EM é consolidar e ampliar as habilidades do EF, com maior destaque à dimensão da reflexão. Assim como acontece em relação ao documento como um todo, existem muitas questões polêmicas que envolvem o EM. Vale lembrar que no EM as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos dessa etapa da Educação Básica são Língua Portuguesa e Matemática, sendo as demais estabelecidas pelo critério de distribuição de horas de cada escola, o que acarretará uma redução das cargas horárias referentes às artes, a depender do itinerário formativo que o estudante optar.

Mas, afinal, qual espaço as artes encontrarão nos currículos da escola?

Como toda alteração de proposição curricular, a BNCC é carregada de contradições e de um pensamento educacional que serve aos interesses do poder. Nesse caso, os interesses são mercadológicos, profissionalizantes e pautados em sua grande parte por discursos neoliberais. E as artes acabam não atendendo a esse interesse.

As artes perderam um grande espaço dentro da escola ao serem consideradas, juntas, como um componente curricular único, que engloba as unidades temáticas dança, música, teatro, artes visuais e artes integradas, dentro da área de conhecimento linguagens. Ou seja, a arte perde o *status* de área de conhecimento e passa a ser um componente curricular, dentro da área de linguagens. Esse aspecto abre brechas para a desvalorização da inserção das artes na escola como área autônoma, o que pode acabar por privilegiar algumas unidades temáticas em detrimento de outras — o que acarreta a volta da ideia de polivalência do ensino das artes, tão criticada na Lei 5.692/71 (BARBOSA, 2017).

Estamos de acordo com o parecer da FAEB gerado durante a XXV CONFAEB em novembro de 2015, na cidade de Fortaleza, que argumenta pela retirada das Artes da área de Linguagem para a criação da área de Artes com seus respectivos componentes curriculares (teatro, música, artes visuais, dança). Dentro da área de Linguagem, as Artes correm o risco de voltar à polivalência já extinta nos cursos de formação, pois estão sendo tratadas como “subcomponentes”, nomenclatura que pode reforçar a desvalorização das Artes e suas especificidades. Porém, mesmo que se mude a nomenclatura sem mudar o pensamento, a arte permanecerá submissa aos objetivos do letramento durante todos os ciclos da aprendizagem. (ANDRÉ, 2017, p. 11)

Por outro lado, a arte na BNCC foi agrupada no componente curricular de linguagens, mas sabemos que a arte vai além da característica principal da linguagem que é a aquisição de códigos e símbolos para a comunicação. Essa ideia do campo da linguagem também pode reforçar um caráter de instrumentalização das artes em função do letramento e uma alfabetização por meio das imagens, movimento, colocando em risco a experiência poética que não está a serviço do desenvolvimento de habilidades e competências ou de uma alfabetização de códigos das linguagens já previstos.

Ao inserir as artes como linguagem, tem-se o perigo de se entender o processo de ensino e aprendizagem do mesmo modo que no letramento: alfabetizar o estudante nos códigos da escrita da música, do teatro, da dança, das artes visuais.

Quando se desloca a ideia de “alfabetização” para o campo das artes, objetiva-se o ensino dos “códigos da linguagem” do teatro, da dança, da música, das artes visuais em epistemologia ocidental. (ANDRÉ, 2017, p. 9)

Outro aspecto que pode desvalorizar a inserção das artes na escola é desconsiderá-la como área autônoma, o que pode acabar por privilegiar algumas unidades temáticas (dança, música, artes visuais, teatro e artes integradas), não levando em conta as especificidades de cada uma delas.

A BNCC apresenta uma novidade: as artes integradas. Pela leitura de alguns pareceres críticos que se referem à Base, disponíveis no *site* do MEC, nota-se que essa unidade temática se alia à metodologia espiral, que parte do entendimento de borrar fronteiras das linguagens artísticas, a partir dos estudos de Marina Marcondes Machado (2020), aplicadas na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA-SP). Essa escola trabalha com essa perspectiva de ter professores formados em diversas linguagens artísticas para trabalhar com uma efetiva integração das artes (alguns professores da EMIA foram relatores da última versão da Base). “Como o grupo de especialistas da terceira versão era todo da EMIA, uma escola de artes que tem a integração artística como princípio, pareceu-nos interessante incluir uma habilidade que tratasse de processos híbridos entre artes visuais, dança, música e teatro” (LIMA, 2020, p. 62). A integração de linguagens da EMIA tem como princípio as experiências relacionais entre crianças e adultos, no desenvolvimento de pesquisas artísticas em um terreno híbrido das linguagens da arte. Essas pesquisas partem de conhecimentos específicos dos artistas educadores nas quatro linguagens da arte e do desenvolvimento de processos investigativos que misturam, atravessam e buscam romper as fronteiras entre as linguagens (LIMA, 2020).

Mas como propor a integração se nas escolas de Educação Básica nem sempre temos os professores formados em dança, música, teatro e artes visuais?

Discutir e organizar uma Base Nacional não é ruim, a ideia de pautar conhecimentos mínimos também não é ruim. O problema é *como* são selecionados e articulados e *que* conhecimentos são esses, e principalmente se são respeitadas as especificidades e regionalidades de um país tão diverso como o Brasil.

O documento apresenta avanços nas discussões do campo das artes, destaque a valorização da arte como prática social e experiência voltada para o protagonismo; e a construção de uma poética pessoal do educando por meio dos processos de criação e produção artística. A Base enfatiza que as referências de arte não devem vir somente de cânones legitimados, ou das mídias, ou focadas na aquisição de técnicas, destacam o respeito às diferenças e à interação. Por outro lado, o documento não tem indicações claras que destaque o trabalho com as questões de gênero, povos originários, quilombolas e outras epistemologias. Esse fato pode perpetuar a predominância de conteúdos eurocêntricos já legitimados. Como trabalhar as diferenças, se a Base não valoriza esses aspectos?

No que tange à reverberação no currículo das escolas, a proposta do documento, por ser aberta e propor uma não hierarquização das unidades temáticas, acaba por respeitar a autonomia de cada espaço escolar e dos professores na mobilização das dimensões do conhecimento. Isso é bastante interessante, mas, por outro lado, por não enfatizar especificidades das artes, e por não apresentar referências teóricas atuais, pode acentuar as práticas já instituídas nas escolas — como, por exemplo, no campo das artes cênicas, a vinculação do teatro ao texto literário e a redução da dança à criação de coreografias, em detrimento de proposições contemporâneas, tais como a performance ou teatro performativo (FÉRAL, 2008) e o teatro pós-dramático (LEHMANN, 2007), ou as especificidades culturais de cada região, na perspectiva de borrar as fronteiras da linguagem e trazer discussões de novas possibilidades do campo da cena.

Sabemos que cabe à escola escolher seus programas curriculares, suas referências e que os professores constroem suas metodologias, mas será que apresentar referências não auxiliaria na definição dos currículos escolares?

Para finalizar, sabemos que a efetivação de mudanças na educação é um processo lento e que envolve muitas instâncias desde a governamental até a ponta dessa cadeia que são os professores, para de fato chegarem à escola.

Estamos em uma fase de mudança que inclui a implementação da BNCC, (que finalizaria em 2021, se não tivéssemos sido acometidos pela pandemia da Covid-19) e a reforma do Ensino Médio (com prazo de finalização para 2024). Embora os currículos derivados da Base do Ensino Fundamental estejam em fase final de implementação, reforço que ainda há espaço de discussão para a efetivação de um currículo pautado nas necessidades de cada comunidade escolar.

Vislumbro que temos muito o que fazer para que as artes cênicas não se reduzam a uma seleção de conteúdos sem propósitos ou estejam em função de outros componentes curriculares. Resta-nos agora, como artistas/educadores, sermos ativos nas construções curriculares que estão por vir, a fim de que possamos firmar a valorização das artes cênicas na Educação Básica, em suas especificidades.

## Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? Revista Rascunhos: Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas, v. 4, n. 2, 2017.

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Ana Mae et al. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação: o internacionalismo dos anos trinta. In: GERALDO, Sheila Cabo; COSTA, Luiz Cláudio da (org.). Anais do Encontro da

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 7, n. 13, mai. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, MEC/CONSED/UNDIME NACIONAL, 2017.

BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-41, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. São Paulo: Revista Sala Preta, ECA/USP, n. 8, p. 197-209, 2008.

FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIMA, Simone Laiz de Moraes. Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz? Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 348-371, maio/ago. 2020.

VECCHI, Vea. Art and creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. Londres/UK: Routledge, 2010.