



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

GT PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS - HIBRIDISMOS, INTERDISCIPLINARIDADES E PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA CENA EXPANDIDA

QUAL O LUGAR RESERVADO ÀS ARTES NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM? REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, ARTES E CURRÍCULO

FLÁVIA TEODORO ALVES

ALVES, Flávia Teodoro. Qual o lugar reservado às Artes na Base Nacional Curricular Comum? Reflexões sobre a Base Nacional Curricular Comum, Artes e Currículo. São Paulo (SP): IA/UNESP. Arte/educadora e Atriz. Professora de Artes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Instituto de Artes UNESP (SP); Mestrado (cursando); João Cardoso Palma Filho; Rita de Cássia de Souza Franco Antunes.

RESUMO

Este ensaio apresenta uma reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento em fase de elaboração pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a ser um balizador da educação básica brasileira. O enfoque da discussão é: qual o lugar ocupado pela Arte e pelo corpo (enquanto elemento expressivo e de aprendizagem) nas discussões da BNCC? Qual a concepção de arte, de corpo e de currículo que permeiam esta proposta? Recorremos a Geraldi (1994), Apple (2011) e Lopes (2008) para analisar o paradigma técnico-linear de currículo que permeia esta proposta. Consideramos que o modelo analisado não produz transformações, visto que não questiona a sociedade que em parte engendra, ao mesmo tempo em que retira autonomia e poder de decisão das mãos de quem efetivamente conduz o processo educativo. Partindo dos conceitos de "currículo em ação" de Geraldi (1994) e de "professor-militante" de Gallo (2002),

- 3214 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

propomos o constructo "corpoarte", elaborado por Antunes (2010), como estratégia de resistência (cri)ativa e feliz ao modelo atual. Enquanto prática educativa transdisciplinar, centrada no corpo - ao pressupor a religação das dimensões racional, sensível e estética do conhecimento - acreditamos que o "corpoarte" pode transcender a luta por mudanças significativas no contexto da educação formal.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Curricular Comum (BNCC); currículo; corpoarte; corpo; ensino de Arte.

RESUMEN

En este ensayo se presenta una reflexión sobre el Curriculum Nacional Base Común (BNCC), documento en preparación por el Ministerio de la Educación (MEC) destinado a ser un faro de la educación básica brasileña. El foco de la discusión es: ¿cuál es el lugar que ocupa el arte y el cuerpo (como elemento expresivo y el aprendizaje) en las discusiones de BNCC? ¿Qué concepción del arte, cuerpo y plan de estudios que impregnan esta propuesta? Utilizamos Geraldi (1994), Apple (2011) y Lopes (2008) para analizar el paradigma técnico lineal del plan de estudios que se respira en esta propuesta. Creemos que el modelo de análisis no produce cambios, ya que no cuestiona la sociedad que engendra en parte, mientras se retira la autonomía y poder de decisión de las manos de aquellos que efectivamente conducen el proceso educativo. Sobre la base de los conceptos de "currículum en acción" de Geraldi (1994) y "maestroactivista" de Gallo (2002), proponemos el concepto teórico "corpoarte" preparado por Antunes (2010), como una estrategia de resistencia (cre) activa y feliz al modelo actual. Como práctica educativa transdisciplinaria, centrada en el cuerpo - para asumir la reconexión de las dimensiones racionales, el conocimiento sensible y estética - creemos que "corpoarte" puede trascender la lucha por cambios significativos en el contexto de la educación formal.

PALABRAS CLAVE: Curriculum Nacional Base Común (BNCC); plan de estudios; corpoarte; cuerpo; educación artística.



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

ABSTRACT

This essay presents a reflection on National Base Curriculum (BNCC), document in preparation by Ministry of Education, which is intended to be a reference to formal education in Brazil. The discussion is focused on: where is the place occupied for Art and body (as an element for expression and learning) on the discussions about BNCC? What is the conception for Art, body and curriculum that permeates this proposal? We refer to Geraldi (1994), Apple (2011) and Lopes (2008) to analyze linear and technical paradigm of curriculum that permeates this proposal. We believe that the analyzed model does not produce changes, as it does not question the society that engenders in part, while withdrawing autonomy and decision-making power from the hands of those who effectively leads the educational process. Considering the concepts “curriculum in action” by Geraldi (1994) and “militant teacher” by Gallo (2002) as starting points, we propose the construct corpoarte (bodyart), formulated by Antunes (2010), as a (cre)active and happy strategy to the current model. While transdisciplinary educational practice centered on the body - to assume the reconnection of rational, sensitive and aesthetic dimensions of knowledge – we believe that corpoarte (bodyart) can transcend the struggle for significant changes in the context of formal education.

KEYWORDS: National Curriculum Common Core; curriculum; bodyart; body; Art education.

Desde 2014, está em curso a formulação e implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda que a ideia de elaborar um currículo nacional esteja em curso desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, ou mesmo antes, como indica Macedo (2014, p. 1532). É efetivamente apontada e detalhada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como também nas Conferências Nacionais de Educação e no Plano Nacional de Educação (PNE), que, de acordo com o site da BNCC, estabelece a construção de uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, coordenada pelo MEC, e que foi

- 3215 -



ABRACE

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

encaminhada em junho de 2016, para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Atualmente, tramita projeto de lei (PL Nº 4.486/ 2016) da Comissão de Educação do Congresso Nacional para que o documento da base seja discutido e aprovado no também no Congresso (disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/08/tramitacao-pl-44862016- parecer-relator.pdf>, acesso em 09/10/2016, 00h48). O que se espera deste processo é que seja produzido um referencial capaz de articular a produção dos documentos curriculares nas redes estaduais, municipais e federais de ensino. (disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/por-que>> acesso em 11/02/2016). Outro ponto importante é que a BNCC seja um dispositivo capaz de

“(re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colabore na discussão da política de formação inicial e continuada de professores.” (disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que>> acesso em 11/02/2016).

Considerando que um documento destinado a balizar toda educação básica nacional está prestes a ser implementado, convém questionar: até que ponto este documento curricular pode efetivamente operar as mudanças frequentemente reivindicadas para a educação brasileira? Muitos tópicos relacionados aos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro poderiam ser elencados. No entanto, o que será destacado nesta discussão é o lugar ocupado pela Arte e pelo corpo (enquanto elemento expressivo e de aprendizagem) nas discussões da Base Nacional Comum Curricular. Qual a concepção de arte, de corpo e de currículo que permeiam esta proposta?

Apesar de sua aparência inovadora, esta proposta calcada na ideia de “o que os alunos devem aprender” remonta ao paradigma técnico-linear de currículo. Esta concepção, segundo Geraldi (1994, p. 112) pensa o currículo a partir da definição de

- 3216 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

objetivos educacionais, sendo essencialmente prescritivo, buscando o controle de sua execução. A tradição educacional brasileira, em torno do currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. Currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grade curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, (...) e avaliação de objetivos pré-estabelecidos. Desse entendimento, a construção e

reformulação de currículo tem se reduzido a um conjunto de decisões técnicas supostamente “neutras”. (SAUL, 1991 apud GERALDI, 1994, grifos meus).

A estrutura do documento preliminar da BNCC fala em “direitos de aprendizagem”, que devem considerar as dimensões ética, estética e política de “conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem” (disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>, acesso em 01/03/2016, 13h32.). Neste trecho, apesar dos termos utilizados, parece muito claro que esta proposição está centrada em um rol de objetivos para as diferentes disciplinas, não nos seres que aprendem. Em outras palavras, é um modelo de currículo baseado em competências. De acordo com Lopes (2008, p.68), este modelo se organiza como “conjuntos de saberes entendidos como necessários à formação das competências”, enquanto princípios integradores do conhecimento em nome de um desenvolvimento de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. A autora ainda afirma que este modelo atende aos ditames do mundo produtivo, com um forte enfoque instrumental.

Dentro desse entendimento, por mais que assuma uma perspectiva de integração, o currículo por competências não expressa um potencial crítico. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista, na medida em que não tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade em que está inserida. (IDEM, p. 68)

- 3217 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Os objetivos de aprendizagem elencados no documento preliminar da BNCC, divididos entre as áreas do conhecimento - e seus respectivos componentes curriculares - e entre as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), não seriam semelhantes aos peths, unidades curriculares mínimas que funcionava como padrões a serem atingidos? Geraldi relata os estudos de Kliebard (1971) a respeito deste paradigma:

Kliebard acompanha a trajetória dos três líderes da implantação da metáfora industrial de Taylor na educação com detalhes interessantíssimos. Por exemplo, o autor descreve o requinte de padronização e atomização a que chegaram os estudos sobre currículo, em 1925, com a identificação de uma unidade mínima de medida curricular, denominada peth. Ou seja, cada meta a ser atingida no processo educativo era composta de um conjunto de conceitos e/ou habilidades específicas. Para poder controlar sua execução, como na fábrica se controlava os movimentos do operário com a máquina, em função da meta a ser atingida, era necessário criar padrões de medida para o currículo. Daí o sentido do peth (...). (GERALDI, 1994, p. 113, grifos meus).

Geraldi (IDEM, p. 113) também ressalta que o mesmo autor desvela “as relações dessas concepções com a produção industrial, fornecendo esta fonte como origem dos estudos de concepção ‘moderna’ de currículo que, ideologicamente se apresenta como neutra e técnica”, com forte ênfase na prescrição de objetivos e comportamentos.

Esta neutralidade, de acordo com Apple (2011, p. 71), é inexistente. Ele defende que o currículo é resultado de uma tradição seletiva, em que necessariamente alguém ou algum grupo determina sua visão sobre o que é conhecimento legítimo. Em “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?”, Michael Apple trata de questão bastante semelhante à discussão da BNCC, mas no caso, relativa



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

ao contexto estadunidense na década de 1990. Apple opôs-se a ideia de um currículo nacional unificado. Para ele, aplainar as diferenças, ao invés de abarcar a diversidade, não vai criar equidade no que tange ao direito a educação: pode criar ainda mais desigualdade e exclusão, como pode também abrir portas para o mercado educacional agir mais livremente, transformando o direito ao acesso a educação em um bem de consumo:

Assim, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de se criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos”, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até parecerão objetivos, mas seus resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural delas resultantes (APPLE, 2011, p. 89).

A crítica de Apple à criação de um currículo oficial - e conseqüentemente, um sistema de avaliação nacional – pode encontrar paralelos no caso brasileiro. Se questionarmos a quem mais interessa à criação de uma base nacional comum curricular no Brasil que seja prescritiva e

baseada em competências, uma rápida busca na internet vai nos indicar o Movimento pela Base Nacional Comum

(<http://www.fundacaolemann.org.br/movimento-pela-base-nacional-comum/>).

Neste portal, podem ser encontrados links para o portal da Base, bem como um “Kit Mobilização”, que contém documentos e vídeos elaborados para diretores, coordenadores, professores, secretarias de educação de estados e municípios, estimulando a colaboração de todos estes segmentos na elaboração da base. Também consta no portal os Sete Princípios Para a Construção da Base Nacional Comum, que se propõe a orientar a elaboração do documento da BNCC “para que de fato ela seja aproveitada em sala de aula e promova a equidade educacional.” E ainda salienta: “O

- 3219 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Movimento atua para que esses princípios sejam seguidos ao longo de todo o processo de elaboração do documento.”. E não por acaso que o primeiro princípio esteja calcado na ideia do que os alunos devem aprender: “Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade” (disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>, acesso em 08/03/2016, 15h09).

Quando nos deparamos com os participantes do movimento, vemos, entre as pessoas jurídicas, instituições como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann. Dispensam comentários a relação entre estes grupos e a concepção técnico-linear de currículo que se presta a formar mão-de-obra para o setor privado, ao invés de formar cidadãos capazes de questionar este modelo de sociedade, em que praticamente tudo se torna passível de se tornar bem de consumo – inclusive o direito à educação, garantido em constituição.

Seu principal papel está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. (...) O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência. (APPLE, 2011, p. 88, grifos meus).

Se o paradigma técnico-linear e o modelo baseado em competências não necessariamente favorece a construção de um sistema educacional público e de qualidade, o que colocar no lugar? Como podemos construir nossos próprios modelos? Para Apple (1991, p. 90), primeiramente é necessário que um currículo, em vez de se pretender objetivo, reconheça abertamente as diferenças e as desigualdades e subjetivar-se constantemente, ou seja, admitir “as próprias raízes na cultura, na história

- 3220 -



ABRACE

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Não homogeneizar estes aspectos significa não homogeneizar quem está diretamente envolvido no processo educacional.

Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles”. (...) devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes. (IDEM, p. 90).

Não somente o aluno é marginalizado neste processo de aplainar diferenças em nome de um currículo “objetivo”. Perdem também os professores ao terem sua autonomia cerceada por ditames impostos institucionalmente, de cima para baixo. Ignorando os diagnósticos e avaliações dos professores em nome de índices e metas ditados por aquilo que Gallo (2002, p. 173) denomina educação maior – “aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” -, também se ignora o saber docente de cada profissional que efetivamente está em sala de aula, trabalhando com as dificuldades e potencialidades de seus educandos e de seu entorno.

Em oposição à concepção prescritiva de um modelo curricular baseado em competências, gostaria de refletir sobre o conceito de currículo em ação, como Geraldi o define: “(...) o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar” (1994, p.117, grifos meus). A autora ainda esclarece que o currículo em ação considera vários aspectos e nuances do cotidiano escolar:

O ritual das aulas explicita alguns dos componentes interessantes que ajudam a compor o “mosaico” do currículo em ação: o padrão – de tempo,

- 3221 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

de atividade, de formas, de relações, da postura esperada do aluno... – e a divisão/compartimentalização, que se expressa para além da divisão dos alunos “fracos e fortes”: por componentes curriculares [português, matemática, estudos sociais, etc.]; por áreas/ramificações dentro da mesma disciplina (...). (IDEM, p. 122, grifos da autora).

Neste estudo, Geraldi e sua equipe observaram que a força do caráter prescritivo do currículo não se encerra necessariamente em diretrizes pedagógicas ou em planejamentos esquecidos nos armários das escolas. Mostra-se com toda sua força por meio do controle da aula, representada pelo uso do livro didático, que, nas palavras da autora, “adota o professor, e não seu inverso” (IDEM, p. 125-126). Este é um ponto importante a ser observado. Aparte a discussão sobre a BNCC nas redes sociais, as inserções em anúncios televisivos, as discussões de entidades e estudiosos sobre o assunto, não tenho assistido a muitas discussões por parte dos colegas professores sobre a BNCC - nem em conversas informais nos intervalos, nem em reuniões de formação em horário regular, ou mesmo em reuniões em âmbitos maiores. É bem provável que um dos impactos da criação e implementação da base serão a revisão e ampliação da oferta editorial no segmento didático, o que certamente se mostrará presente no cotidiano das escolas, por meio de programas governamentais de distribuição de livros didáticos, como o PNLD, com selos com dizeres do tipo: “de acordo com a nova Base Nacional Curricular Comum”, reforçando o caráter mercadológico deste tipo de reforma, apontado por Apple.

Apesar das conjecturas sobre os impactos da BNCC no chão das escolas, a descrença por grande parte do corpo docente pelas políticas da educação maior (como Silvio Gallo a define) é tão notória que não seria necessário um grande estudo acadêmico para ser detectada. Entretanto, Vieira aponta uma reflexão interessante sobre este aspecto:

- 3222 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

A desconfiança em relação ao novo ampara-se em uma cultura comodista, arraigada no interior da escola e, em certo sentido, decorrente de propostas centradas em políticas que fragmentam as ações e as atribuições dos professores, reservando as funções de planejar e decidir a sujeitos distanciados da realidade escolar. Nesses termos, designa-se aos professores que atuam no currículo em ação apenas a execução do que lhes é proposto (APPLE, 1982; GIROUX, 1997; ARROYO, 1999b). (VIEIRA, 2009, p. 21, grifos meus).

A autora ainda reforça o quanto esta atitude que não produz transformações de fato: apenas muda o discurso para se adequar as novas demandas, pois está centrada excessivamente no texto e na linguagem, o que fazem dessas mudanças meramente discursivas (IDEM, p. 21). Podemos também considerar esta atitude, que a autora classifica como comodista, como uma reação de resistência inconsciente (às vezes, consciente) a este padrão que responsabiliza o corpo docente pelo “fracasso escolar”, ao mesmo tempo em que retira autonomia e poder de decisão das mãos de quem efetivamente conduz o processo educativo. Entretanto, este tipo de resistência passiva por parte do corpo docente acaba por legitimar este discurso que culpabiliza os professores e alunos pelas fraquezas de um sistema educacional como um todo. Outras resistências, porém, mais intencionais e ativas, são possíveis.

Gallo (2002, p. 171) apresenta dois conceitos que apontam para uma resistência ativa e salutar – capaz de criar transformações – que podem ser adotadas pelo corpo docente. O primeiro é a atitude que ele chama de professor-militante: aquele que procura produzir a possibilidade do novo, dentro das situações vividas no cotidiano, buscando soluções coletivamente. O espaço de ação do professor-militante é, por excelência, a sala de aula, “como a toca do rato, o buraco do cão” (IDEM, p. 171). É o que ele chama de educação menor: enquanto um ato de resistência contra as políticas impostas - produzidas na macropolítica – se expressa fundamentalmente nas ações cotidianas:

- 3223 -



ABRACE

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Essa é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical. (IDEM, p. 171).

O autor ainda diz que esta educação menor, vivida na ação diária do professor-militante, não pretende ser totalizante. Manter seu caráter minoritário é fundamental para não se render aos mecanismos de controle: a educação menor, não pretende ela mesma tornar-se maior. (IDEM, p. 177).

Como empreender esta resistência especificamente no ensino de Artes, área sempre considerada menor entre outras mais importantes? Existem questões específicas relacionadas às linguagens artísticas menos contempladas pelo currículo em ação. Dentre as linguagens artísticas, aquelas que se expressam fundamentalmente por meio do corpo e da cena (Teatro e Dança), mesmo que estejam contempladas nas diretrizes atuais (PCN) e também na BNCC, são ainda mais marginalizadas que outros conteúdos artísticos - mais presentes e talvez por isso mais aceitos.

Bastante semelhante é a situação da Educação Física, igualmente preterida por uma concepção de escola que somente considera importantes os conteúdos lógico-formais, ignorando quase completamente os saberes e o discurso do corpo no cotidiano escolar. A recente medida provisória 746/2016, (disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>> acesso em 09/10/2016, 14h17), que entre outras ações, retira a obrigatoriedade de Artes e

- 3224 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Educação Física do currículo do Ensino Médio, é uma evidência desta concepção que considera dispensáveis os conhecimentos e práticas destas disciplinas. Para Antunes (2010, p. 4) esta questão já está posta há algum tempo, ao considerar que estes dois componentes sempre apareceram “coadjuvantes, distorcidos e degenerados; mantidos por força de Lei e pressões de categorias profissionais” nos currículos oficiais. Para discutir estas questões, apresento uma proposta que pode configurar uma resistência ativa a concepção de currículo técnico-linear vigente na BNCC.

Corpoarte – Felicidade e resistência

Antunes (2010) aponta para a pouca participação do corpo nos processos de ensino e aprendizagem e também para a estrutura escolar tradicional - que pode ser aprisionante para as dimensões criativas e sensíveis do ser humano.

Resultados de pesquisas aplicadas evidenciam o ambiente escolar como pouco acolhedor das necessidades de movimento e expressão de seus protagonistas. O tipo de construção e organização do espaço físico escolar; o currículo e a grade horária (não obstante o pleno sentido da palavra ‘grade’), passando pela seleção e modo de apresentação de conteúdos e; o modo em que se estabelecem as próprias relações profissionais e humanas são fortes indicadores dessa falha. Também os componentes curriculares diretamente relacionados a essas necessidades aparecem coadjuvantes, distorcidos e degenerados; mantidos por força de Lei e pressões de categorias profissionais, como as de Educação Física e Artes. É ainda como Freire (1989) coloca: ao matricular o aluno, as escolas esquecem de matricular o seu corpo. (ANTUNES, 2010, p. 4).

Esta concepção escolar que considera como saberes apenas conteúdos lógico-formais e que mantem as áreas do conhecimento que se relacionam diretamente com a expressividade do corpo e do movimento praticamente à margem dos processos cognitivos, tem origem em uma concepção mais abrangente do pensamento ocidental

- 3225 -



ABRACE

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

que separou traumáticamente a dimensão sensível da dimensão inteligível do ser humano. Assim, “de forma velada ou não, arte e corpo foram deixados na periferia dos saberes ditos mais elevados, racionalizáveis, com alto nível de abstração como a matemática ou com a aplicabilidade das engenharias” (ANTUNES; VOSS, 2010, p. 3).

Outros autores denunciam esta cisão. Gaya (2006, p. 251) afirma que não é possível defender um pensamento humanista que prescindia do corpo. Mesmo que exista um discurso que almeja a superação desta hegemonia da razão, permanece o “racionalismo iluminista que concebe o corpo como simples extensão da mente” (IDEM, p. 251), apesar das propostas pedagógicas que procuram perspectivas inter ou transdisciplinares, novas formas de configuração curricular, ou ainda, novas formas de organização do espaço escolar. Para ele, é capital que Educação Física e Artes assumam seu protagonismo na cultura escolar e questiona o papel acessório de ambas na concepção vigente:

Ora, se nossa escola mantém o corpo subalterno à razão (...) Qual será, nesta escola tradicional, o papel da educação física e da educação artística? Adestrá-lo? Submetê-lo ao silêncio das emoções e sentimentos em prol de uma racionalidade absoluta? Apenas exercitá-lo com a finalidade exclusiva de consumir seu excesso de energia em prol de uma racionalidade serena e plenamente objetiva? Ou fazê-lo brincar, dançar, cantar e jogar com o intuito de apenas dar repouso à razão? (IDEM, p. 255).

Neste contexto, em que o corpo sequer é considerado nos planos de ensino, buscar uma práxis capaz de reintegrar no cotidiano escolar este corpo capaz de aprender, expressar-se e tornar-se presença viva no mundo, já é, em si, um ato de resistência criadora e ativa. O constructo corpoarte emerge como proposta de prática educativa inspirada nas ideias do pensamento complexo de Edgar Morin, do educador japonês Tsussenaburo Makiguti e de Henri Wallon, desenvolvido por Antunes (2010) como requisito de estágio pós-doutoral, realizado no Instituto de Artes da Universidade

- 3226 -



ABRACE

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Estadual Paulista (IA/UNESPSP). Dentre as muitas facetas deste constructo, importa destacar sua preocupação em atrair para o corpo a devida atenção nos processos acadêmicos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, fazendo dele um “mote à abertura e/ou ampliação de possibilidades interativas entre os saberes do ser e do mundo, assim como entre os que ensinam e aprendem” (ANTUNES, 2010, p. 2).

Se a formação docente permanecer funcionando sob uma lógica que compartimenta os conhecimentos, apartando lógica e sensibilidade, inteligência e sentidos, dificilmente emergirá práticas inovadoras no cotidiano das escolas, considerando que o cerne do processo educativo está nas relações e práticas que se estabelecem em sala de aula, entre educadores e educandos. Não por acaso, a noção de currículo adotada por Antunes na elaboração do corpoarte é a de currículo em ação, já mencionada anteriormente, destacando que é capital que “a prática pedagógica seja conduzida pelas presenças vivas de professores, de estudantes e do cotidiano que, como se espera, mudam a cada instante” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 60). Cabe ao professor conduzir conscientemente este processo, a partir de suas dimensões pessoais e técnicas. Ainda sobre a influência dos professores, as autoras acrescentam:

Suas decisões e determinação passam a fazer toda diferença, inclusive quando elege o corpo – o ser em movimento artístico estético, ético e pacífico – como um dos eixos para o ensino interdisciplinar e transversal. O corpo é formador de tramas de saberes, tecidos coletivamente em dada sala de aula, com infinitas possibilidades extraídas das realidades local e universal em que a formação humana depende de velozes e incontroláveis espirais de ondas cerebrais (IDEM, p. 60).

Outro aspecto importante é o papel das Artes e Educação Física enquanto eixos desta transversalidade proposta por Antunes, em que estas áreas podem conduzir um entrelaçamento de conhecimentos, “junto aos demais componentes curriculares, como saberes abraçados” (ANTUNES, 2010, p. 2), justamente como Gaya (2006) alertara.

- 3227 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Corpo e arte se unem, tendo em vista que ambos são somente acionadores cognitivos para o conhecimento, mas que ultrapassam essa função. Educar os sentidos como tarefa primeira da educação significa educar para a sensibilidade, criatividade e valores, fomentando uma aprendizagem voltada para felicidade. Em termos de currículo, a expressão artística e do ser em movimento “ganham forma na dança, na música, nas artes plásticas, no verso e na prosa, que podem traduzir-se em matemática, em física e em geografia” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 50).

É capital para a compreensão do corpoarte a felicidade do aluno enquanto estuda (e por que não dizer, também dos professores enquanto lecionam) como objetivo primordial da educação. No sentido makigutiano, felicidade significa “a capacidade de evitar problemas e de enfrentá-los quando inevitáveis, mantendo o estado de vida na rota do que é favorável ao bem-estar pessoal e coletivo” (ANTUNES, 2010, p. 14). E este bem-estar pessoal e coletivo passa pelo cultivo dos valores bem, benefício e beleza: beleza enquanto aprimoramento de qualidades subjetivas que agregam qualidades estéticas à existência, bem enquanto valores compartilhados pelo indivíduo na sociedade e benefício como o aspecto material da vida decorrente de necessidades de várias ordens. “É a satisfação do indivíduo inserido nesse sistema de valores que Makiguti entende como plenitude de existência e chama de ‘felicidade’” (VOSS, 2013, apud ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 59).

O corpoarte é uma proposição que busca desencadear processos cognitivos de saberes imbuídos destes valores, capazes de abraçar o diverso e o singular, distinguindo sem separar os diversos aspectos do conhecimento e da existência humana, evitando a disjunção e o mutilamento que caracterizam o pensamento ocidental tradicional. Se realmente é almejada uma educação de seres inteiros e capazes de decidir livremente o rumo de suas vidas, considerando o bem-estar individual e coletivo, vale perguntar: “É



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

um direito fundamental do ser humano uma formação sensível e feliz, como a noção de corpoarte quer expressar?” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 62).

Finalmente, o último aspecto do corpoarte a ser destacado é a noção de seleção de saberes na formação de um currículo. Assim como Apple (2011, p. 71), Antunes ressalta que o currículo se forma pela seleção de saberes dentro de uma tradição cultural da sociedade em que se insere e que esta seleção implica em critérios e valores (ANTUNES, 2010, p. 11). Considerando o currículo em ação, estes critérios de seleção partem de educadores que se propõem a revitalizar o ensino, tendo o corpoarte como motor destas mudanças (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 62). É indispensável considerar o universo cultural e familiar de cada unidade escolar, de cada coletividade, bem como as dimensões corpórea e estética da aprendizagem (IDEM, p. 59), para engendrar uma “educação por inteiro” (IDEM, p. 63). Desta maneira,

ficam ressaltados aspectos da cultura da e na escola, e a necessidade de compreender a dinâmica desses aspectos transpostos para o cotidiano escolar, inclusive do ponto de vista legal, no que compete de autonomia a cada unidade escolar em relação ao currículo (BRASIL, 1996, art. 26). (IDEM, p. 62).

Assim, este constructo abre possibilidade para que Educação Física e Artes sejam eixos de integração e produção de saberes, partindo das potencialidades do corpo e da arte no cotidiano escolar, contrariando a concepção escolar que menospreza estes componentes curriculares em nome do paradigma técnico-linear que prioriza a formação de mão-de-obra em detrimento do ser (IDEM, p. 63).

Considerações: mudar ou transformar (-se)?

Já se tornou um lugar comum antigo a constatação de que urge promover mudanças radicais e profundas para melhorar a qualidade da educação formal brasileira.

- 3229 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

É tão urgente quanto, porém, refletirmos qual é a natureza destas mudanças, quem as promove e em nome do que elas são feitas. A crítica que aqui apresento a BNCC está além da padronização da Educação Formal - que aplaina diferenças e cria mais desigualdades, em um país de grande extensão territorial e diversidade sócio-econômica-cultural como é o Brasil. Como vimos, um currículo baseado em competências, compartimentado (por mais que assuma o discurso da inter e transdisciplinaridade) não apresenta nada de novo, pelo contrário: remonta a um paradigma técnico-linear, inspirado na lógica produtiva das fábricas e de enfoque instrumental, que tem predominado na educação pública e formal praticamente desde quando a escola moderna existe. Retomando Lopes (2008, p. 68), este modelo não promove transformações genuínas na educação e nem na sociedade em que ela está inserida, simplesmente porque não a questiona: reproduz o seu modelo.

Neste modelo, em que planos e metas são elaborados institucionalmente, voltando-se para um rol de conhecimentos que um aluno-avatar deve aprender e um professor-avatar deve ensinar, resistências se configuram, apesar das tentativas de controle técnico do processo educativo por parte daquilo que Gallo (2002) chama de “educação maior”. Entretanto, tão necessário quanto refletir sobre estas mudanças que apenas tangenciam a superfície, é refletir sobre a natureza destas resistências. Apenas “acompanhar a maré”, mudando o discurso de acordo com as mudanças do discurso oficial, mas mantendo as mesmas práticas de sempre, também não promove transformações e torna-se parte deste círculo vicioso que ora denunciamos.

Para elaborar e empreender uma resistência ativa – capaz de produzir transformações – adoto o conceito de currículo em ação, para pensar a educação formal a partir do que de fato ocorre na sala de aula, nas relações que se estabelecem entre docentes, estudantes e seu entorno. Alinho a este conceito a proposição de Gallo de professor-militante, que com a alegria de um cão que cava seu buraco, trabalha a partir de suas contingências e limitações, mantendo seu caráter minoritário. Em relação à

- 3230 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

concepção atual de currículo, ao refletirmos sobre qual o lugar ocupado pelo corpo (enquanto presença viva de seres humanos inteiros, também como elemento expressivo e acionador de saberes) e pelas Artes (enquanto componente curricular e área de conhecimento), veremos que optar por estes aspectos como eixos de aprendizagem já configura em si um ato de resistência, por contrariar a lógica vigente.

O constructo corpoarte é uma proposta de prática educativa centrada no corpo inter e transdisciplinar, que pressupõe religar a dimensão sensível e estética do conhecimento. Corpo e arte se unem para a construção de seres humanos cientes da sua condição sensível e para cultivar valores que dependem das relações de convivialidade de todos os envolvidos no processo escolar. Em termos cognitivos, corpoarte considera a felicidade, aspirando à “construção de um mundo, natural e culturalmente, viável e sustentável” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 64-65).

Ter a felicidade – no sentido makigutiano – como cerne do processo educativo também é um ato de resistência. A retirada de autonomia daqueles que estão diretamente envolvidos com o ato educativo em nome de um currículo prescritivo se exacerba por meio de proposições que se declaram “inovadoras”, mas que de fato não são. Como é o caso da BNCC, e de outras estratégias, como avaliações institucionais externas, incapazes de considerar as especificidades das escolas que pretendem avaliar, bem como dos seres humanos que nela convivem, por exemplo. Este contexto é capaz de criar uma situação de infelicidade tamanha, capaz de fomentar distúrbios de ordem emocional em estudantes e docentes. Situação esta deflagrada em estudos na área da saúde e da educação, que não cabem ser citados neste ensaio, devido à extensão e relevância deste assunto. Para construir este modelo, é preciso opor-se a ideia de currículo prescritivo centrado em um rol de objetivos a serem alcançados e não nos seres que aprendem. Neste sentido, é imprescindível ressaltar o princípio da seleção de saberes, ou seja, subjetivar o currículo, como Apple (2011) e Antunes (2010, 2013) defendem. Neste processo de seleção dos saberes, ficam exaltados o poder de decisão



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

do profissional da educação, baseado em suas dimensões pessoais e técnicas, calcado em valores que cultivem o bem, o benefício e a beleza, como Makiguti preconizou.

Penso que o corpoarte, como estratégia de resistência ativa e feliz, não só substitui como transcende esta luta por mudanças significativas no contexto da educação formal. Por ser capaz de empreender transformações no plano da realidade, em vez da elaboração de mais um novo documento oficial, viver o corpoarte dentro de cada realidade escolar distinta aponta para um horizonte possível, centrado no presente. Ampliar o território do corpo no mundo dos saberes engendrados pela escola, por meio da Educação Física e das Artes, pode promover as mudanças tão frequentemente reivindicadas na educação formal, porque esta se inicia no interior das escolas e no interior dos sujeitos que lá estão. Nas palavras de Antunes (2010, p. 19), é necessário empreender “Uma reforma de dentro para fora; necessária; que aconteça!”. Conclamar o conhecimento sensível e estético para se empreender uma resistência criativa e feliz aos ditames do status quo - como o corpoarte se propõe a fazer - é a forma de ser professora-militante que tenho adotado, enquanto professora de Artes na rede municipal de ensino de São Paulo e também como pesquisadora da área. Encerro com as palavras de Mariotti (2005, grifos meus), que permearam as reflexões propostas neste ensaio:

(...) ao que parece, muitos de nós estão convencidos de que a alienação das massas, com todas as suas consequências, resulta da atuação de um establishment onipotente, ao qual é inútil resistir. É com essa espécie de desculpa que costumamos fugir à responsabilidade de ter de lidar com o real. Convém não esquecer que tudo isso vem acontecendo com a nossa anuência, consciente ou não. Essa postura de vítimas, aliás, expressa-se em nossa tendência a dar pouco valor às iniciativas individuais para a transformação social: se sou uma vítima, e ainda mais estando isolado, como poderei mudar alguma coisa? Muitos parecem não entender que para superar essa circunstância é fundamental o desenvolvimento do fabulário, que aglutina as pessoas. Parecem não compreender também que para isso

- 3232 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

a palavra, as imagens, os sons e as sensações tácteis e olfativas precisam caminhar juntos, como meios de percepção e integração de nossa experiência no mundo.

Referências

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, R. C. F. S. Corpoarte: Releitura do Corpo na Educação. Território do corpo no mundo dos saberes. Artigo de conclusão de pós-doutoramento. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes – Área de concentração: Artes Cênicas – Instituto de Artes da UNESP – Campus de São Paulo, 2010.

_____, GODOY, K. M. A. e VOSS, R. R. Corpoarte: felicidade e educação dos sentidos como ponto de partida para os direitos humanos. Bauru: Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, vol. 1, p. 47-65, 2013. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/154>> Acesso em 05/04/2016, 21h52.

ANTUNES, R. C. F. S.; VOSS, R. R. Espiral dos sete saberes e experimentações do corpoarte. In: Conferência internacional sobre os sete saberes, 2010, Fortaleza (CE). Anais. Disponível em <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/46-//07082010165221.pdf>> Acesso em 07/04/2016, 23h35.

AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

BARBOSA, Ana Mae. Entre Memória e História. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Ensino de Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva: 2008.

_____. Políticas públicas para o ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. Disponível em: < <http://arteducaoonline.blogspot.com.br/2016/01/anamae-informa-politicas-publicas-para.html>> Acesso em 05/04/2016, 21h17.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC90.pdf> Acesso em 05/04/2016, 18h43.

_____, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05/04/2016, 19h14.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Portal de Legislação, Brasília, mar. 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em 05/04/2016, 21h40.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, Ministério da Educação. Portal da Base Nacional Curricular Comum. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 05/04/2016, 18h25.



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

_____, Portaria No - 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Atos do Ministério da Educação, Brasília,

DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 05/04/2016, 20h03.

_____, Ministério da Educação. Portal do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 05/04/2016, 18h25.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. In: Dossiê Gilles Deleuze. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27 n.2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. Porto Alegre: Sociologias, Jan-Jun, 2006, nº 15, p. 250-272.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Revista Pró-posições. V. 5, n.3 [15], novembro, 1994.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014

MARIOTTI, H. Os cinco saberes do pensamento complexo. Pontos de encontro entre as obras de Edgar Morin, Fernando Pessoa e outros escritores. São Paulo: GRUPEC / UNINOVE, 2005. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/OS_CINCO_SABERES.htm> Acesso em 07/04/2016, 16h11.



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2010.

VIEIRA, Angelina de Melo. Currículo em ação: implicações na construção de uma escola democrática. NITERÓI: Universidade Federal Fluminense, RJ, 2009. Tese. Doutorado em Educação, Área de Concentração: Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação. Disponível em <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/angelina.pdf> Acesso em 05/04/2016, 20h53.