



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Normas complementares à Base Nacional Comum Curricular – BNCC com orientações específicas para o ensino e a aprendizagem da Arte, em suas diversas manifestações.		
COMISSÃO: Leila Soares de Souza Perussolo (Presidente), Antonio Cesar Russi Callegari (Relator), e Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (membro).		
RELATOR: Antonio Cesar Russi Callegari		
PROCESSO Nº: 23001.000221/2022-97		
PARECER CNE/CEB Nº: 2/2026	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 19/3/2026

I – RELATÓRIO

Este Parecer trata do ensino e da aprendizagem da Arte como campo do conhecimento integrante da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a partir dos subsídios elaborados e sistematizados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, destinados à elaboração de normas complementares e operacionais que devem ser observadas pelos Sistemas de Ensino, escolas e profissionais da Educação Básica no território nacional.

Histórico

Em agosto de 2023, o Serviço Social do Comercio – Departamento Regional em Pernambuco – SESC-PE realizou o VIII Congresso Internacional SESC de Arte/Educação. Em sua programação, houve uma mesa específica sobre políticas públicas para Arte/Educação na Escola, de que participaram o então Diretor da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica – DPDI da SEB/MEC, Alexsandro do Nascimento Santos, e o Presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, com mediação da Professora Dra. Ivone Richter. Naquele momento, ressaltou-se a importância e a necessidade de uma parceria institucional entre a SEB/MEC e a FAEB, para o desenho das políticas públicas para a formação e atuação de docentes de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro, com fins da consolidação do Ensino da Arte. Após o evento, tomou-se como pauta prioritária dessa parceria a escrita do texto para subsidiar a construção das Normas sobre Arte na Educação Básica – complemento à BNCC, previstas desde a sua homologação e implementação, fundamentadas no Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018, e na Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

A ação seguinte foi a realização, pela diretoria da FAEB, entre os dias 13 e 17 de maio de 2024, do III Seminário FAEB. A mesa de abertura, Diálogos Necessários entre o CNE e a FAEB sobre a BNCC, contou com a presença dos então Conselheiros do Conselho Nacional de Educação – CNE Suely Melo de Castro Menezes e Ivan Claudio Pereira Siqueira. A mesa de encerramento Problemáticas atuais sobre o ensino da Arte na perspectiva de gestores públicos da educação contou com a participação do Diretor Alexsandro do Nascimento Santos. Desde aquele momento, o Presidente da FAEB, Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, a Vice-Presidente da FAEB, Rejane Reckziegel Ledur, e a então Conselheira Suely Melo de Castro Menezes, iniciaram a organização do Seminário Currículos da Arte, que aconteceu em Brasília, no Distrito Federal, nos dias 25 e 26 de junho de 2024, para efetivar a escrita do texto que subsidiou a produção deste documento.

Foram selecionados especialistas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, representantes de diferentes associações da área da Arte e com atuações profissionais em contextos diversos – Educação Básica, Ensino Superior, Escolas Públicas, Colégios de Aplicação, Escolas Profissionalizantes, Secretarias de Educação – para participar do Seminário. Participaram do Seminário Currículos da Arte: Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, Rejane Reckziegel Ledur, Liliane Alves Chagas, Adriana dos Reis Martins, Cleber Cardoso Xavier, Amanda da Silva Pinto, Bárbara Lopes, Carla Amaral, Francione Oliveira Carvalho, Henrique Lima, Jair Gabardo, Marco Aurélio Cruz Souza, Marcus Vinícius Medeiros Pereira, Alexandre Falcão de Araújo, Suely Melo de Castro Menezes, Ivan Claudio Pereira Siqueira, Marcus Rodrigues e Robson Rosseto.

A participação mais ampla da sociedade civil na construção do Seminário se deu por meio de consulta pública que antecedeu os encontros realizados na Capital Federal. As seguintes associações estiveram representadas nesse processo: FAEB; Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM; Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE; Associações dos Professores de Artes dos Institutos Federais – ANPAIF; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA; e Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP.

A cada representante das associações supracitadas, foi solicitado que fizesse uma consulta pública com seus(suas) associados(as) sobre três questões, quais sejam: 1) Arte é só linguagem? Esta questão foca a urgência da compreensão da Arte como Campo de Conhecimento, assumindo-se o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, desde formações específicas, as quais garantem metodologias e epistemologias que lhes são próprias e diferentes entre si; 2) Existem aproximações e/ou diferenças entre Artes Integradas e Polivalência? Com esta questão enfatizam-se interpretações possíveis para evitar um retrocesso histórico sobre a formação e a atuação docente em Arte no que tange à polivalência; e 3) Há conteúdos em Arte, diversos para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro? Busca-se, com esta terceira questão, promover interpretações sobre conhecimentos da Arte e urgências do estabelecimento dos conteúdos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, a serem ensinados por profissionais licenciados(as) nas diferentes áreas de formação da Arte.

A partir das respostas às três questões postas, os(as) convidados(as) redigiram um texto prévio, que foi enviado aos(às) organizadores(as) do Seminário Currículos da Arte. A partir desse material, a diretoria da FAEB produziu o texto base, debatido durante o Seminário, em Brasília, no Distrito Federal. Além de representantes das Associações do campo da Arte e da Educação referidas anteriormente, participaram do Seminário representantes do Serviço Social da Indústria – SESI-Lab, da Fundação Itaú, do MEC e do CNE. No transcorrer do Seminário, foram formados grupos de trabalho com especialistas,

para produzir a base do texto que foi entregue ao CNE, em 4 de julho de 2024. Após o recebimento do texto decorrente do *Seminário Currículos da Arte*, a diretoria da FAEB se reuniu para analisar e completar a produção textual.

Após a entrega do material, o CNE, por meio da Portaria CNE/CEB nº 8, de 10 de setembro de 2024, recompôs a comissão específica para tratar do tema, que passa a ser presidida pela Conselheira Leila Soares de Souza Perussolo, com a participação do Conselheiro Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho, sendo que a elaboração do parecer e o projeto de resolução coube a este Relator, Antonio Cesar Russi Callegari. Em 12 maio de 2025, o CNE, junto da SEB/MEC, convocou reunião sobre o tema, com participação de representantes do MEC, do Ministério da Cultura – MinC, da Fundação Nacional das Artes – Funarte, da ANDA, da ABRACE, da ANPAP, da ANPEd, da ANPAIF e da FAEB. Participaram da reunião: a Conselheira Leila Soares de Souza Perussolo, o Conselheiro Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho, a Conselheira Cleunice Matos Rehem, os professores Alexsandro do Nascimento Santos e Alexandre Falcão de Araújo, do MEC, a senhora Janice Martins Appel, os senhores Rafael Maximiano, Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, Marco Aurelio, Robson Rosseto e este Conselheiro Relator.

Naquele encontro, foram discutidos três eixos prioritários para a escrita das Normas sobre Arte na Educação Básica: tempos e condições curriculares; os critérios de atuação dos profissionais da educação para o ensino de Arte; projetos/ações interdisciplinares em Arte/Educação. Após essa reunião, a convite da SEB/MEC, a FAEB instituiu comissão específica para escrita e apresentação da contribuição inicial da sociedade civil para a minuta das Normas sobre Arte na Educação Básica. Participam dessa comissão, sob a coordenação de Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (FAEB/Universidade Federal do Tocantins/licenciado em Teatro), Adriana dos Reis Martins (FAEB/Universidade Federal do Tocantins/licenciada em Música), Francione Oliveira Carvalho (ANPEd/Universidade Federal de Juiz de Fora/licenciado em Artes Visuais), Josiane Gisela Franken Corrêa (ANDA/Universidade Federal de Pelotas/licenciada em Dança), Liliane Alves Chagas (FAEB/SEEPB/licenciada em Música), Marco Aurélio (ANDA/Universidade Federal de Pelotas/licenciado em Dança), Rejane Reckziegel Ledur (FAEB e Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS/Licenciada em Artes Visuais) e Robson Rosseto (ABRACE/Universidade Estadual do Paraná/licenciado em Teatro). A Comissão específica da Câmara de Educação Básica – CEB do CNE ouviu outros especialistas que contribuíram com o debate e apresentaram elementos adicionais para a redação da norma, entre eles: Fabiana Marroni Della Giustina (Universidade de Brasília – UnB), Glauber Gonçalves de Abreu (Funarte), Katya Gualter (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), Lílian Claudia Xavier Cordeiro (Instituto Federal do Rio Grande do Sul) e Mariângela Ferreira de Andrade (MinC).

Em acréscimo, a SEB/MEC recebeu contribuições textuais dos seguintes docentes-pesquisadores: Beth Rangel (Universidade Federal da Bahia), Rita Ferreira de Aquino (Universidade Federal da Bahia), Carlos Alberto Ferreira da Silva (Universidade Federal de Sergipe) e Gislana Maria do Socorro Monte do Vale (Universidade Federal Fluminense).

Assim, após o recebimento da versão sistematizada pela FAEB, para a elaboração do presente parecer, foram considerados os aportes técnicos da SEB/MEC, com destaque para o trabalho dos professores Alexandre Falcão de Araujo e Alexsandro do Nascimento Santos, e de membros da CEB/CNE.

1. Ensino da Arte no Brasil

As manifestações artísticas e culturais sempre estiveram presentes no território que mais tarde seria batizado como Brasil. Entretanto, o ensino da Arte, pensado como uma ação sistemática de aprendizado, passa a acontecer no período imperial, com a chegada da Missão Artística Francesa no ano de 1816. Desse fato, surgiu, em 1826, a Escola Imperial de Belas-Artes, a primeira escola oficial de Arte, que se consolidou como a principal referência para a formação artística no Brasil do século XIX (Coutinho, 2011). Apesar das controvérsias que vão desde a concepção à implementação desta Escola, é ponto pacífico que esse acontecimento pode ser considerado o primeiro gesto em direção à institucionalização do ensino da Arte neoclássica, além da instauração de um ambiente de arte cortesã no Brasil (Sabino, 2024).

Já na década de 1870, o Partido Republicano promoveu reformas na educação primária e secundária, reforçando a relevância do ensino do desenho em relação às demais disciplinas curriculares. A metodologia da Escola de Belas-Artes exerceu influência significativa sobre o ensino da Arte nas primeiras décadas do século XX, momento em que a preocupação central era assegurar a obrigatoriedade e a implantação da disciplina nas escolas primárias e secundárias.

No decorrer da primeira metade do século XX, o ensino da Arte acompanhou diferentes tendências pedagógicas. Como aponta Martins (2019), prevaleceu inicialmente a visão da Arte como técnica, posteriormente substituída pela concepção de Arte como expressão. Contudo, foi apenas com a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 que se instituiu a primeira indicação formal de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse marco normativo refletiu os princípios de uma sociedade liberal e democrática, recuperando em parte o ideário presente na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, em contraposição ao caráter autoritário que predominara no Estado Novo (1937-1945).

A consolidação do ensino da Arte no sistema educacional brasileiro ganhou novo impulso com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), sancionada no governo de João Belchior Marques Goulart. Conforme destaca Romanelli (2007), a lei estruturou de forma inédita os currículos do ensino primário e secundário, estabelecendo orientações nacionais para que estados e municípios elaborassem suas propostas curriculares. No ensino primário, a matriz incluía leitura, linguagem oral e escrita, aritmética, geografia e história do Brasil, ciências, desenho e canto orfeônico, sendo que educação física e ensino religioso eram de caráter facultativo. Já no ensino secundário (hoje Ensino Médio), a organização contemplava disciplinas obrigatórias e optativas, reguladas pelos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

Uma década depois, essa legislação foi alterada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Tal lei trouxe mudanças significativas para o ensino de Primeiro e Segundo Graus, ao definir finalidades distintas para cada etapa: o Primeiro Grau voltado à formação da criança e do pré-adolescente, e o Segundo Grau destinado à formação integral do adolescente. Entre suas inovações, o art. 7º instituiu a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística em ambos os níveis, abrangendo conteúdos específicos de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. Como consequência, as Instituições de Educação Superior – IES passaram a formar professores(as) com habilitação em Educação Artística, em um modelo polivalente, no qual o(a) docente deveria estar preparado(a) para atuar em todas essas linguagens artísticas.

A década de 1980 foi marcada por uma forte mobilização de profissionais da Arte/Educação, que passaram a se reunir em encontros e congressos em diversas regiões do país, organizando associações que discutiam a relação da Arte com a Educação, a Vida, a Cultura e a Comunicação. Esse movimento ocorreu em um contexto de resistência às políticas educacionais ainda vigentes, herança da formação polivalente implantada na década anterior, e buscava construir novas perspectivas para o ensino da Arte. Nesse cenário, destaca-se a Semana de Arte e Ensino, realizada em 1980 na Universidade de São Paulo – USP, que contou com a participação de milhares de professores(a)s e resultou na criação do Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo, voltado à luta pela inclusão da Arte no currículo escolar (Martins, 2019).

Nesse sentido, pesquisas em diferentes campos da Arte intensificaram, ao longo do tempo, as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística, apontando para a necessidade de valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem da Arte a ser ensinada na Educação Básica. Esse movimento também se expressa na rejeição ao termo educação artística, em favor da denominação ensino da Arte (Penna, 2004).

Constituindo-se como a primeira entidade civil voltada para a pesquisa e o ensino das áreas artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – em âmbito nacional, a FAEB, criada em 1987, teve papel decisivo nesse processo, sobretudo ao se manifestar na V Conferência Brasileira de Educação, em 1988, defendendo a inserção da Arte como disciplina básica na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Após anos de reivindicações, esse objetivo foi alcançado com a promulgação da nova LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organizou a educação nacional em dois níveis – Educação Básica e Educação Superior – e estabeleceu, em seu art. 26, § 2º, a obrigatoriedade do Ensino da Arte em toda a Educação Básica, reconhecendo-o como fundamental para a formação cultural dos alunos. Por essa Lei, a efetivação do ensino da Arte na Educação Básica se dá por meio do ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, como se vê na letra da lei:

[...]

Art. 26.

[...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

[...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Após a promulgação da LDB, o MEC produziu documentos orientadores para a organização curricular da Educação Básica, entre os quais se destacam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs voltados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Esses materiais apresentavam as diretrizes para os conteúdos obrigatórios do campo da Arte, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e constituindo-se como balizas importantes para a produção de

um planejamento próprio para o trabalho docente no ensino da Arte. Os PCNs orientam que estudantes tenham a possibilidade de experimentar, ao longo da trajetória escolar, diferentes linguagens artísticas, ampliando suas vivências culturais e estéticas.

Em 18 de agosto de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.769, que trouxe alterações à LDB, adicionando um novo parágrafo ao art. 26. A modificação estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica, reconhecendo-a como conteúdo essencial, embora não exclusivo, do componente curricular de Arte. O texto legal sancionado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva inseriu a Música como linguagem de ensino obrigatório. Anos mais tarde, entretanto, a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, modificou o § 6º do mesmo supracitado artigo, estabelecendo que as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – passariam a compor de forma equânime o currículo escolar, o que, na prática, revogou os efeitos da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, ao reconhecer oficialmente a pluralidade das linguagens no ensino da Arte na Educação Básica. Considera-se que a isonomia entre as linguagens artísticas prevista na Lei constitui uma conquista fundamental para a valorização do ensino da Arte, especialmente relevante diante de questionamentos sobre o direito à Arte na Educação Básica.

Além de documentos como a LDB e os PCNs, destaca-se também a BNCC, que tem como propósito central determinar “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Contudo, é importante reafirmar que a BNCC não é currículo e jamais pretendeu ser reduzida a currículo único ou currículo mínimo. Ao enunciar direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, a BNCC é inspiração para a construção crítica, criativa, participativa e autoral dos currículos escolares. Nesse sentido, no escopo da BNCC, a Arte deve ser entendida como Campo de Conhecimento que integra a Área de Linguagens, articula-se com as demais áreas do conhecimento, não como mera coadjuvante a adjetivar os diversos componentes curriculares, mas, sim, com eles dialogar sem perder suas especificidades.

Uma leitura imprecisa da BNCC, implementada a partir de 2017 por meio de normativa federal, poderia reforçar novamente a institucionalização da polivalência no ensino da Arte, descaracterizando a especificidade das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro no currículo escolar, ao aproximar equivocadamente cada uma dessas áreas da Arte de conteúdos (unidades temáticas) a serem ensinadas.

Entidades como a FAEB, em parceria com a ABEM, a ANDA, a ABRACE e a ANPAP têm se dedicado a acompanhar a implementação da BNCC em contextos escolares de diferentes regiões brasileiras, mantendo contato com o MEC a fim de expressar suas diversas demandas, ponderações e sugestões em relação ao documento.

Com esse histórico, pode-se observar que a luta por uma formação em Arte consistente e qualificada para todos(as) os(as) estudantes brasileiros(as) não é recente. E, ainda que haja mudanças significativas na legislação, essas mudanças muitas vezes não têm se refletido na prática.

2. Formação de Professores(as) para o Ensino da Arte no Brasil

O ensino da Arte marca presença nas legislações da Educação Básica brasileira desde a LDB, promulgada em dezembro de 1961. Marcada por uma concepção da cultura humanística e científica, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, instituiu o ensino da Arte

à época, nos níveis de Primeiro e Segundo Graus da Educação Básica. Aparecendo de forma tímida na redação dessa LDB, sob a forma de atividade complementar de iniciação artística, o ensino da Arte era ministrado de forma optativa. No Primeiro Grau, a Arte seria priorizada nos últimos dois anos como iniciação em artes aplicadas, adequadas à idade e ao gênero dos(as) alunos(as). No Segundo Grau, o ensino seria composto de disciplinas obrigatórias e optativas estabelecidas por Conselhos Federal e Estaduais de Educação, incluindo atividades complementares de iniciação artística. Mesmo sendo marcado por essa timidez, o ensino da Arte deveria ser efetivado nos espaços escolares nas séries do Primeiro e Segundo Graus. Tal ensino é mencionado na supracitada Lei como iniciação artística, conforme abaixo:

[...]

Art. 38. Na organização do ensino do grau médio serão observadas as seguintes normas:

[...]

IV – Atividades complementares de iniciação artística;

No final da década de 1970, com a ampliação ao acesso à Educação Básica, houve uma expansão do sistema público de ensino, o que demandou a necessidade de formação de docentes. Dentre as licenciaturas criadas, estavam os cursos superiores de Educação Artística – área que se tornou obrigatória na Educação Básica a partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, como se lê em seu art. 7º:

[...]

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]

No contexto da época, o ensino da Arte, criado sob a nomenclatura de Educação Artística, passou a fazer parte dos currículos escolares como atividade educativa. O Parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977, do Conselho Federal de Educação – CFE, define que a Educação Artística “não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, fluindo ao sabor das tendências e dos interesses”. A formação no Ensino Superior em Educação Artística foi historicamente marcada por uma perspectiva polivalente.

A polivalência foi uma marca da supracitada Lei que formou profissionais supostamente capazes de ministrar aulas de Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas em um único programa. Para a formação do(a) profissional que iria atuar na escola, foram aprovados o Parecer CFE nº 1.284, de 9 de agosto de 1973, e a Resolução CFE nº 23, de 23 de outubro de 1973, atos normativos que regulamentavam o curso de licenciatura em Educação Artística, definindo que:

[...]

Parágrafo único. A licenciatura de 1º grau, de curta duração, proporcionará a habilitação geral de Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação geral, conduzirá a habilitação específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho [...]

Ao longo de aproximadamente três décadas os cursos superiores de Educação Artística formaram diversos professores para atender a Educação Básica, tanto nos cursos de licenciatura curta como nos cursos de licenciatura plena, consolidando o “ensino polivalente” da Arte. A habilitação geral proposta no curso superior de licenciatura de curta duração, como uma abordagem integrada das diversas áreas de conhecimento, contribuiu para a diluição dos conteúdos específicos das Artes Visuais, da Música e das Artes Cênicas – hoje Teatro – e Dança, destacando-se que a maioria das universidades públicas brasileiras se recusou a adotar a estratégia de licenciaturas curtas e se mantiveram na posição de sustentar licenciaturas plenas e específicas no campo da Arte.

A formação/atuação equivocada na perspectiva da polivalência no ensino da Arte mobilizou a categoria de profissionais da área, articulados em movimentos como a FAEB, a rever o modelo de licenciatura instituído. A mobilização da FAEB possibilitou que houvesse a alteração da nomenclatura de Educação Artística para Arte e de atividade para disciplina (Parecer CNE/CEB nº 22, de 4 de outubro de 2005), assim como contribuiu para a permanência da obrigatoriedade da Arte no currículo escolar. As mudanças legais do final dos anos 1990 sobre o ensino da Arte na Educação Básica e a presença das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro em todas as etapas educacionais, impulsionaram a mudança na formação de docentes da área, em especial a partir dos anos 2000. Nessa direção, a formação de docentes para atuar no campo da Arte passou a ser oferecida nas universidades brasileiras em quatro diferentes licenciaturas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação na área da Arte, vigentes atualmente no país, contemplam o perfil da(o) profissional, conforme as Resoluções relativas a cada curso: graduação em Artes Visuais, graduação em Dança, graduação em Música e graduação em Teatro. Os cursos superiores de licenciatura, que visam à formação de docentes, devem observar as normas específicas relacionadas com cada modalidade de oferta. As Diretrizes também refletem o referencial acumulado pelos(a)s profissionais da área, no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas – e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências:

[...]

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade,

nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais.

A Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências:

[...]

Art. 3º O curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

A Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências:

[...]

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música.

A Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências.

[...]

Art. 3º O curso de graduação em Teatro deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da auto-estima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

Vale ressaltar que, antes mesmo das legislações e normas vigentes para formação específica em cada linguagem da Arte, as formações superiores específicas já existiam, mesmo que quantitativamente em pequeno número. A garantia do direito de atuação de

licenciados(as) do campo da Arte, em cursos de formação anteriores à legislação e normas vigentes, deve ser garantida, considerando o seguinte quadro de equivalências:

Tabela 1. Formações para atuar no Campo da Arte

Campo	Componente Curricular	Formação Atual	Outras possibilidades de Formação – Formações Históricas que não devem mais ser ofertadas por não atenderem aos princípios legais vigentes
Arte	Artes Visuais	Licenciatura em Artes Visuais	Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas; Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Desenho; Licenciatura em Arte – Habilitação em Artes Visuais
	Dança	Licenciatura em Dança	Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Dança
	Música	Licenciatura em Música	Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música
	Teatro	Licenciatura em Teatro	Licenciatura em Artes Cênicas; Licenciatura em Arte – Habilitação em Teatro; Licenciatura em Arte – habilitação em Artes Cênicas; Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Teatro; Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas; e Licenciatura em Artes-Teatro

Diante do exposto, é importante ressaltar que aos(as) egressos(as) dos cursos de graduação/licenciatura em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro, deve ser garantido o direito de exercer a profissão para a qual receberam formação. Portanto, um(a) profissional licenciado(a) em Artes Visuais não está habilitado a dar aulas de Teatro, de Dança ou de Música, pois não possui habilitação específica nesses campos de conhecimento. O mesmo princípio deve ser respeitado para licenciados(as) em Dança, em Música ou em Teatro.

Observa-se que por interpretação imprecisa da LDB, da forma como as distintas linguagens artísticas estão explicitadas na BNCC (como Unidades Temáticas) e do formato polivalente dos Livros Didáticos (aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD), em muitas instituições escolares os(as) docentes especialistas formados(as) para lecionar Artes Visuais ou Dança ou Música ou Teatro, muitas vezes, acabam não podendo lecionar aulas na linguagem artística específica para a qual possuem formação. Em relação à qualidade da oferta do ensino da Arte na Educação Básica, considerando o que preconiza a LDB no art. 13, inciso III, – o zelo pela aprendizagem dos alunos como incumbência dos docentes, e no art. 3º, inciso IX – a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, é essencial ter a presença de um(a) profissional licenciado(a) em Artes Visuais, outro(a) em Dança, outro(a) em Música e outro(a) em Teatro, atuando nos componentes curriculares da Arte.

Ressalta-se, portanto, que o(a) profissional que investiu quatro anos de sua trajetória acadêmica para obter a formação de Licenciado(a) em Artes Visuais, Licenciado(a) em Dança, Licenciado(a) em Música e Licenciado(a) em Teatro deve ser respeitado(a) pela sua formação acadêmica e ter mantido o direito de exercer sua profissão como professor(a) especialista da Arte no contexto da Educação Básica. O mesmo direito assiste às crianças, jovens e adultos estudantes nesta etapa, pois a eles deve ser assegurado o aprendizado e o

desenvolvimento em Arte com a qualidade proporcionada pelo magistério de professores(as) especificamente qualificados(das). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a regência de aulas é atribuição principal, mas não exclusiva, de professores(as) licenciados(das) em Pedagogia. Contudo, no mais das vezes, os currículos dos cursos de formação superior em Pedagogia, licenciatura, não garantem conhecimentos mínimos necessários sequer para uma introdução à Arte. Por esse motivo, também nessa etapa, é fortemente recomendada a participação de docentes licenciados nas diferentes linguagens da Arte em atenção aos direitos educacionais dos estudantes.

Finalmente, é preciso destacar que, em 2024, o CNE produziu novas Diretrizes Operacionais para a Formação Inicial de Professores, aplicáveis para todas as licenciaturas, mediante a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. As disposições contidas na referida Resolução e ulteriores sobre o mesmo tema, devem ser observadas por todas as IES que ofertam licenciaturas no campo da Arte.

Figura 1. Quadro referencial para a formação de professores(as) na área de Arte

Licenciatura em	Artes Visuais	Dança	Música	Teatro
Área de Conhecimento	Arte			
Componente Curricular	Artes Visuais	Dança	Música	Teatro
Conteúdos específicos para provas e concursos	Artes Visuais	Dança	Música	Teatro
Conteúdos específicos para docência na Educação Básica	Artes Visuais	Dança	Música	Teatro

3. Ensino das Artes Visuais na Educação Básica

O ensino relativo às Artes Visuais diz respeito ao Campo de Conhecimento da Arte que possui a centralidade na visualidade (Egas, 2024) no estudo das expressividades artísticas que derivam de percepções e afecções decorrentes do sentido da visão e que tem a imagem visual como matéria-prima. Como afirma Ana Mae Barbosa (2002, p. 17):

[...]

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e o que sentimos.

O ensino no campo expressivo das Artes Visuais na Educação Básica visa, portanto, o entendimento de como as manifestações artísticas acontecem e são produzidas, seus conceitos, conteúdos, caracterizações e sentidos, sendo necessário compreendê-las no âmbito estético, político e cultural, por meio de processos cognitivos, analíticos e dialógicos, considerando as ideias, os materiais, as técnicas e contextos históricos e sociais que formam a sua base constitutiva. Para tanto, é importante conhecer os elementos da visualidade e suas relações compositivas, contextualizadas no cotidiano das culturas e no processo de produção das obras artísticas visuais.

Ao longo da história da Arte e influenciados pela colonização europeia, “Belas Artes” e “Artes Plásticas” foram os termos utilizados no Brasil para nomear as formas tradicionais da Arte, como desenho, pintura, escultura e arquitetura, de caráter não utilitário, opostas às artes aplicadas e às artes decorativas. Em função das mudanças estéticas, formais e conceituais que ocorreram no mundo da Arte a partir da metade do século XX, o termo Artes Plásticas foi substituído pela nomenclatura Artes Visuais, visando abarcar o conjunto de manifestações artísticas contemporâneas que compreendem, além das expressões tradicionais da Arte, outras modalidades artísticas, como as artes gráficas, os quadrinhos, a fotografia, o cinema, a televisão, o audiovisual, a arte digital, a holografia, a instalação, a videoarte, a performance, respeitando suas particularidades e possibilidades de intersecções com outras expressividades e áreas de conhecimento.

A LDB de 1996, que determinou a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica, propõe as Artes Visuais como um dos componentes da área de ensino da Arte nesta etapa do ensino, juntamente com a Dança, a Música e o Teatro. Assim, a expressão Artes Visuais passa a ser usada oficialmente para nomear o território das visualidades, incluindo, também, os novos meios tecnológicos de produção de imagens visuais.

As Artes Visuais englobam um campo vasto de expressões artísticas que se revelam de diferentes maneiras no campo da visão, “mas todas se compõem de expressões e representações da vida, materializadas em formas visíveis que podem ser estáticas e em movimento, bi e tri dimensionais” (Ferraz; Fusari, 2010, p. 75). Para a construção do conhecimento em Artes Visuais, as autoras salientam:

[...]

Um programa de estudo em Artes Visuais inclui sempre a construtividade das formas e suas representações. Mas, para um melhor entendimento dessas noções, é preciso que sejam trabalhadas através de um processo sistemático de análise e discussão, no âmbito estético, artístico e cultural. Não basta, portanto, saber simplesmente o significado das produções visuais, mas procurar entender como são feitas e através de que regras ou conceitos.

É preciso desenvolver a experiência perceptiva e afetiva com relação aos elementos sensíveis da visualidade: cores, formas, volumes, texturas, dimensões, distâncias, focos, níveis de luz e saturações. O modo como os elementos visuais são utilizados e percebidos nas imagens, gerando situações compositivas, assim como suas possibilidades expressivas e compreensões individuais na relação com os demais elementos, são meios de exercitar a percepção, a sensibilidade e a reflexão na apreensão das produções artísticas. O estudo dos elementos da visualidade, observados em exercícios de análises visuais, são meios que favorecem a aprendizagem dos efeitos expressivos como movimentos, direções, ritmos, simetrias, assimetrias, contrastes, tensões, proporções etc., que resultam da articulação desses elementos nas composições artísticas.

Ao longo da história do ensino da Arte no Brasil, muitas foram as lentes utilizadas para olhar o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. Desde as neoclássicas, introduzidas pela Academia de Belas-Artes no século XIX, passando pelas da escola renovada, que nas primeiras décadas do século XX procuraram distanciar-se do modelo academicista imposto e trazer para a sala de aula práticas que dialogavam com os procedimentos da arte moderna, principalmente as que tratam da exploração de técnicas e suportes até chegar às atuais, que mesclam elementos provenientes das mídias digitais.

A arte contemporânea e a tecnologia transformam os modos de perceber e interagir com a Arte, tornando-se territórios para a atuação de docentes de Artes Visuais. Professores(as) de Artes Visuais devem ser entendidos como agentes de mediação cultural (Martins, 2024) que, a partir de ações específicas, pretendem promover encontros significativos dos estudantes com a arte, ajudando-os no desenvolvimento de um olhar autônomo e consciente.

Para a leitura do discurso visual na contemporaneidade, faz-se necessário compreender a significação que esses elementos conferem à imagem em diferentes contextos (Barbosa, 2002). Sendo assim, “conhecer as artes visuais é saber produzir e refletir estética e artisticamente sobre as imagens visuais, o que implica um envolvimento cognitivo, perceptível e sensível com as formas dessas imagens” (Ferraz e Fusari, 2010, p. 79).

A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1990, contribuiu para as mudanças no ensino das Artes Visuais, a partir de sua admissão como área de conhecimento, no currículo escolar. “Nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação” (Rizzi, 2002, p. 66). A abordagem destaca três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: o fazer artístico, a leitura de imagens e a sua contextualização.

O fazer artístico diz respeito ao domínio da prática artística, dos materiais e técnicas por meio de um conjunto amplo de experiências de criação, articuladas com a percepção, a imaginação, a sensibilidade e o conhecimento. Ao criar formas visuais, são articulados elementos específicos da semiótica e suas relações corporais, espaciais e temporais. Elementos compositivos como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura e ritmo se relacionam de forma a criar compostos sensíveis como acontecimentos estéticos inseridos no tempo histórico e nas diversas culturas.

A análise de imagens visuais envolve o questionamento, o diálogo, a busca, o despertar da crítica ao relacionar sujeito, obras e contextos na apreciação das construções simbólicas das distintas culturas e épocas. Visa a alfabetização visual por meio do reconhecimento e compreensão das operações poéticas visuais envolvidas nos processos de produção de formas artísticas.

A contextualização abarca as ações que focam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da Arte, estilos e movimentos artísticos. Busca o estabelecimento de relações multi, trans e interdisciplinares, contribuindo para a ampliação da capacidade intelectual de assimilar, entender e aprender o sentido das produções artísticas no período histórico e cultural de cada época.

Os PCNs de Arte, lançados nos anos de 1997 e 1998 como documentos orientadores, dialogam com essa concepção pedagógica de ensino da Arte ao propor como conteúdos: a produção, a apreciação e a contextualização cultural e histórica. O documento ressalta que:

[...]

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos pelos quais os alunos transformam seus conhecimentos de arte, ou seja, o modo como aprendem, criam, desenvolvem-se e modificam suas concepções de arte.

Observamos, portanto, nos últimos vinte anos, mudanças conceituais no ensino e aprendizagem das Artes Visuais que passam a ter um maior compromisso com a cultura e com a história; ênfase na inter-relação entre a execução, a leitura da obra e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra; compreensão da arte como expressão pessoal e como cultura; importância do papel da Arte na Escola para a alfabetização visual; compromisso com a diversidade cultural; e conhecimento da imagem para o desenvolvimento da subjetividade e também para o desenvolvimento profissional (Barbosa, 2002).

Consoante à BNCC, “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”. Nesse sentido, os objetivos do ensino das Artes Visuais não podem ser apenas informacionais sobre a Arte. Eles precisam ser da Arte. Ou seja, o que se constrói de conhecimento em Arte sem a experiência artística é uma compreensão de certa perspectiva histórica da Arte e de movimentos artísticos, sem qualquer vínculo com a experiência humana para o desenvolvimento aguçado e crítico das capacidades cognoscitivas, sensoriais, imaginativas e inventivas para a vida em sociedade.

Segundo a BNCC, as Artes Visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes Visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas ou simbólicas.

A BNCC destaca como objetos de conhecimento em Artes Visuais: Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades; Processos de criação; e Sistemas de linguagens. Ressalta a necessidade de um espaço adequado para a prática artística e disponibilidade de materiais expressivos convencionais e alternativos para o desenvolvimento das habilidades relacionadas às diferentes formas de expressão artística, como desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, cinema, vídeo, fotografia, *design*, performance, as diversas formas de expressão nas mídias digitais, na comunicação e propaganda etc. A educação em Artes Visuais deve levar em conta o

desenvolvimento de poéticas pessoais e coletivas na criação de formas artísticas; a compreensão dos elementos da linguagem visual e suas relações nos trabalhos artísticos; o conhecimento e apreciação crítica de trabalhos, objetos e manifestações da arte nas distintas culturas; e o respeito à diversidade cultural e expressiva.

Os procedimentos de avaliação no ensino de Artes Visuais devem considerar, ainda, o acesso, a acessibilidade e as condições de participação de todos os estudantes, com e sem deficiência, altas habilidades e superdotação, nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das suas manifestações artísticas e criativas. Nos processos educativos de cada componente do Campo de Conhecimento da Arte e, portanto, das Artes visuais, deverão ser respeitadas as diversidades e diferenças, assim como os limites e as possibilidades de cada estudante, vedadas quaisquer formas de preconceito, discriminação, estigmatização, adjetivação ou classificação valorativa de caráter estético, ético, de gênero, de território, de geracionalidade, de raça e/ou etnia, religioso, político e capacitista, garantindo a pluralidade, a diversidade de ideias, concepções, estilos e habilidades nas expressões individuais e coletivas. Assim, no ambiente escolar, as expressões artísticas dos estudantes não devem ser classificadas como melhores ou piores, mais ou menos aceitáveis segundo padrões previamente estabelecidos. Na Educação Básica, os processos reflexivos, cognitivos, criativos e de experimentação das crianças, jovens e adultos devem ser respeitados na sua singularidade e com intencionalidade pedagógica.

Conteúdo das Artes Visuais

a) o fazer artístico visual em suportes, materiais, técnicas, procedimentos e espaços diversos (desenho, pintura, colagem, gravura, escultura, instalação, performance, cinema, fotografia, vídeo, *design*, mídias digitais e outros).

A produção artística permite utilizar os elementos da linguagem visual e suas articulações nas imagens produzidas. Envolve conhecer os materiais, suportes, instrumentos e meios para criar formas visuais, aprimorando o domínio das técnicas de trabalho. É um meio de criar, representar, expressar e comunicar formas visuais, explorando as qualidades expressivas e construtivas da linguagem.

b) a apreciação e análise de formas visuais.

O contato sensível com obras visuais (originais e reproduções) contribui para a percepção e análise dos elementos básicos da linguagem visual, como a linha, cor, planos, texturas, espaço, movimento, entre outros, reconhecendo a variedade de significados expressivos e comunicativos que emergem da organização dos sistemas formais. Permite conhecer as diversas concepções estéticas presentes nas culturas e períodos históricos, percebendo elementos comuns e específicos nos procedimentos artísticos. Contribui na identificação e observação de técnicas e procedimentos artísticos presentes nos próprios trabalhos, dos colegas e no entorno visual. A análise de formas visuais gera competências de leitura visual em diversos meios de comunicação da imagem, como fotografia, cartaz, audiovisual, publicidade, *design*, história em quadrinhos, arte digital etc.

c) a produção visual e sua história.

O conhecimento e a pesquisa de diferentes obras visuais e seu contexto de produção possibilitam compreender o valor e a função das artes visuais na vida das pessoas, nas sociedades e nas tradições e culturas diversas, situando-as em diferentes tempos históricos. Possibilita reconhecer a influência das tradições, movimentos artísticos, estilos e inovações conceituais que marcaram o desenvolvimento da linguagem visual ao longo da história. Cria repertório visual e conceitual para compreender as rupturas estéticas da arte contemporânea, estimulando a expressão individual e leitura crítica das imagens.

d) a estesia a partir da criação e da fruição.

As artes visuais a partir da sua relação com a corporeidade, ou seja, explorar o corpo a partir da emoção, percepção, intuição, intelecto, sensibilidade e estranhamento, tanto na criação de visualidades quanto na capacidade de perceber e dialogar criticamente com a arte.

4. Ensino da Dança na Educação Básica

A Dança, no contexto da Educação Básica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos(as) estudantes, abrangendo dimensões artísticas, expressivas, culturais, cinestésicas, afetivas, cognitivas e sociais. Este componente da Arte promove relações críticas entre a Dança e a diversidade de contextos socioculturais e experiências cotidianas vivenciadas pelo corpo em movimento. Nesse processo, favorece a contextualização histórico-social a partir da experimentação realizada em processos artísticos-pedagógicos em Dança, do estudo de obras de Arte e de distintas manifestações artísticas dançadas, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, ampliando a percepção estética e contribuindo para a formação cidadã dos(as) estudantes. Ainda, na diversidade constitutiva dos(as) estudantes que compartilham o mesmo espaço da sala de aula, os processos compositivos em dança os(as) provocam a refletir politicamente sobre suas vidas: ao projetarem mudanças possíveis nos contextos em que estão inseridos(as), passam também a transformar a si mesmos(as).

[...]

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (Brasil, 2017, p. 195)

Nessa perspectiva, o ensino de Dança na escola de Educação Básica tem a intenção de desenvolver a expressão artística corporal, por meio da produção de um amplo repertório de movimentos corporais que são mobilizados pelo pensamento artístico e pela possibilidade inventiva e expressiva do gesto poético dançado. Dessa forma, a prática da dança deve atuar como um fomento à imaginação e à criatividade dos(as) estudantes, privilegiando experiências que promovam novas relações simbólicas consigo, com o(a) outro(a) e com o mundo, e a construção de significados a partir da vivência artística corporal.

Em outras palavras, a especificidade da Dança está na transformação do movimento humano em expressão estética e poética, tendo o corpo como meio prioritário de manifestação artística. E, apesar de comungar com as outras Artes de características comuns aos saberes artísticos, como a noção de presença cênica e de performatividade – também desenvolvidas no Teatro e na Música, a composição visual, o uso do espaço e outras visualidades que são estudadas nas Artes Visuais, o ritmo, o tempo e suas variações – saberes também estudados no campo da Música, a Dança é uma Arte independente no tocante à percepção de como o movimento atua no corpo, seja no corpo de quem dança, como no corpo de quem assiste e frui um trabalho de Dança. Nesse caminho, “a dança atua na perspectiva de encontrar seus modos de expressão, sobretudo por meio do movimento. Produzir dança envolve investigar o movimento baseado em sua textura, seu ritmo, sua ocupação espacial, sua mudança de intensidade” (Zancan, 2018, p. 103-104).

Além disso, “o trabalho do movimento artístico presente no corpo dançante tem como finalidade proporcionar uma experiência sensível ao público”, o que implica a produção de impressões empáticas e cinestésicas no(a) espectador(a) (Zancan, 2018, p. 104). Nessa perspectiva, crianças, jovens e adultos têm seu corpo mobilizado com impressões sensíveis ao apreciar outros corpos dançando. Na escola, isso se torna possível por meio da aula de Dança e das oportunidades provocadas pelo(a) professor(a) especialista responsável por este componente curricular.

Reitera-se que as aulas de Dança devem provocar a articulação de processos cinestésicos, cognitivos, afetivos e sociais nos(as) estudantes, fazendo com que se envolvam em investigações para produções artísticas em Dança, centrando-se no que acontece no corpo, bem como discutindo e dando significado às relações que surgem durante a produção artística, num processo de educação estética. As dimensões da construção de conhecimento em Dança passam a ser enfatizadas nas aulas ultrapassando a ideia da aquisição técnica. São elas: o criar, a estesia (experiência sensível), a expressão (exteriorizar o processo artístico), a fruição (deleite e apreciação), e a reflexão (construção de argumentos após a fruição), para criar poéticas no campo da Dança. Ao ser colocado em processo de criação de movimentos, o corpo mobiliza percepções, aprendizagens, repertórios e influências culturais, e possibilita o agenciamento das emoções e sentimentos, favorecendo o autoconhecimento e a confiança no próprio corpo, que se refletem nas atitudes cotidianas, no desenvolvimento da autonomia, na reflexão e na sensibilidade do mover.

Nesse processo, a comunicação é estabelecida por meio do corpo, tornando a experiência estética inseparável da subjetividade de quem dança. Conforme propõem as pesquisadoras Flavia do Valle e Rubiane Zancan (2023, p. 8), “a dança e a comunicação articulam-se em pelo menos duas vias: pela manifestação expressiva e pela observação do mundo exterior”. Assim, a dança amplia a habilidade de comunicação do sujeito que dança com o(a) outro(a) e com o mundo ao seu redor, por meio do aprimoramento corporal, permitindo uma expressão mais eficaz. Simultaneamente, a mobilização desses saberes promove maior sensibilidade e atenção aos corpos que dançam, fortalecendo a habilidade de perceber, interpretar e compreender as mensagens provenientes do ambiente externo (Valle e Zancan, 2023).

Por isso, é de extrema relevância que o(a) estudante da Educação Básica tenha a oportunidade de investigar danças que façam parte da sua cultura local e de conhecer as que estão distantes da sua localidade. Reconhecer e legitimar a cultura dos(as) estudantes torna a escola um espaço de diálogo entre saberes populares, tradicionais e acadêmicos, que favorecem o sentimento de pertencimento e de respeito à diversidade cultural. Assim como reconhecer e aprender danças de outras culturas provoca a ampliação da sensibilidade estética e do conhecimento de repertórios que trazem em si a manifestação artística das relações

humanas com o seu meio. Após o conhecimento e reconhecimento das danças que compõem a cultura dos diferentes lugares, espera-se, por meio das aulas de Dança na escola, que os fazeres artísticos rompam com a padronização cultural num processo de transformação dos contextos, atuando como agentes de mudança social. Segundo a BNCC, uma das competências gerais da Educação Básica é justamente “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9).

No mesmo sentido, é significativo que os(as) estudantes tenham acesso ao modo próprio de operação da criação e da produção artística em Dança para além do ambiente escolar, podendo estudar e entrar em contato com a Dança enquanto profissão e conhecer os papéis desempenhados por bailarinos, diretores, coreógrafos, ensaiadores, iluminadores, figurinistas, cenógrafos, *videomakers*. Assim, é valoroso que professores(as) de Dança da escola mantenham contato com profissionais que atuam na Área da Dança em ambientes distintos e, em caso de impossibilidade em função da sua realidade local, que possibilitem o conhecimento destes papéis em sala de aula e através da fruição artística a partir do suporte de vídeos, filmes e documentários. Desse modo, é possível estudar papéis desempenhados no mundo da Arte da Dança e, ainda, investigar elementos espetaculares e espaços cênicos.

Na instituição escolar, para que seja possível promover o ensino de Dança, é relevante fomentar a criação dos(as) estudantes por meio de improvisações, jogos, procedimentos de composição e outras estratégias que ampliem o repertório expressivo e criativo. Neste ensejo, deve-se dar ênfase ao processo de elaboração de movimentos autorais e ao processo de experimentação de diferentes combinações de qualidades de movimento, experimentando variações de tempo, espaço, fluxo e peso, entre outras características, algo que também pode ser compreendido no estudo e apreciação de danças de diferentes culturas.

Ademais, como consequência da mobilidade corporal inerente à expressão própria da Dança, este componente curricular contribui para o aprendizado das partes do corpo e da organização corporal como um todo, atuando também no desenvolvimento de habilidades físicas como coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade, força, agilidade e controle respiratório, ao mesmo tempo em que promove percepção de si, dos outros e do mundo. Esses fatores são especialmente explorados com trabalhos de consciência corporal, práticas somáticas, exploração rítmica por meio de movimentos e a aprendizagem de gêneros específicos de Dança.

Na avaliação da aprendizagem em Dança, é imperioso adotar uma perspectiva diagnóstica, processual e formativa, privilegiando o acompanhamento contínuo do percurso do(a) estudante ao longo do ano letivo, em detrimento de atividades pontuais de caráter meramente quantitativo. A BNCC preconiza que a avaliação deve considerar e “utilizar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2017, p. 17).

Nesse sentido, ações como contextualizar a avaliação para que faça sentido aos estudantes; disponibilizar devolutivas constantes durante os fazeres e experimentações artísticas; e realizar análise do que é construído durante o processo são práticas avaliativas fundamentais. Observa-se como critérios avaliativos da aprendizagem deste componente curricular: a disponibilidade corporal para a experimentação e a criação em Dança; a reflexão sobre o próprio processo criativo; a ampliação da consciência e da expressão corporal; a compreensão da estrutura corporal e o domínio dos elementos constitutivos do movimento e suas possibilidades expressivas; o engajamento na Dança como atividade coletiva e colaborativa; a apreciação crítica de diferentes manifestações da Dança; a compreensão da

relação da dança com aspectos históricos, sociais e estéticos; a valorização da diversidade de manifestações culturais expressas por meio da Dança e dos distintos corpos e suas danças. A educação em Dança deve levar em conta o desenvolvimento de poéticas pessoais e coletivas na criação de formas artísticas; a compreensão dos elementos da linguagem corporal e suas relações nos trabalhos artísticos; o conhecimento e apreciação crítica de trabalhos, objetos e manifestações da arte nas distintas culturas; e o respeito à diversidade cultural e expressiva.

Ressalte-se que os procedimentos de avaliação no ensino da Dança devem considerar, ainda, o acesso, a acessibilidade e as condições de participação de todos os estudantes, com e sem deficiência, altas habilidades e superdotação, nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das suas manifestações artísticas e criativas. Nos processos educativos de cada componente do Campo de Conhecimento da Arte e, portanto, da Dança, deverão ser respeitadas as diversidades e diferenças, assim como os limites e as possibilidades de cada estudante, vedadas quaisquer formas de preconceito, discriminação, estigmatização, adjetivação ou classificação valorativa de caráter estético, ético, de gênero, de território, de geracionalidade, de raça e/ou etnia, religioso, político e capacitista, garantindo a pluralidade, a diversidade de ideias, concepções, estilos e habilidades nas expressões individuais e coletivas. Assim, no ambiente escolar, as expressões artísticas dos estudantes não devem ser classificadas como melhores ou piores, mais ou menos aceitáveis segundo padrões previamente estabelecidos. Na Educação Básica, os processos reflexivos, cognitivos, criativos e de experimentação das crianças, jovens e adultos devem ser respeitados na sua singularidade e com intencionalidade pedagógica.

Para o bom desenvolvimento das aulas de Dança na escola é necessário que haja um espaço físico adequado para a prática, considerando também a acessibilidade a pessoas com deficiência. É importante que as salas possuam dimensões compatíveis com o número de estudantes, garantindo condições adequadas para o movimento coletivo. Além disso, elementos como piso apropriado, equipamentos de som em bom funcionamento e recursos que favoreçam a segurança e o conforto durante as práticas corporais contribuem para um ambiente mais propício e para a qualidade do trabalho pedagógico.

Por fim, recomenda-se que o(a) professor(a) responsável pelo componente curricular Dança, dentro da área de ensino da Arte na Educação Básica, tenha formação específica em licenciatura em Dança ou em seus equivalentes históricos.

5. Ensino da Música na Educação Básica

As discussões acerca da relevância da Música na Educação Básica, dos desafios enfrentados pela prática docente nesse campo e das metodologias que devem fundamentar a atuação do(a) professor(a) de Música têm se intensificado nas últimas décadas. Esse movimento decorre do reconhecimento da necessidade de propostas consistentes de Educação Musical que contemplem as distintas realidades educacionais brasileiras e que contribuam para a formação integral do indivíduo (Martins, 2011).

O ensino de Música na Educação Básica assume papel importante na formação integral dos sujeitos, uma vez que não se limita ao domínio de conteúdos técnicos, mas possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da consciência crítica. Como linguagem artística, a Música está presente em todas as culturas, constituindo-se como discurso simbólico que atravessa tempos e espaços, sendo meio de expressão, comunicação e representação da experiência humana (Swanwick, 2003).

Nesse sentido, a música não deve ser compreendida apenas como prática estética, mas como campo de significação cultural e social, no qual se articulam dimensões emocionais, cognitivas e políticas. Swanwick (2003) observa que o discurso musical, assim como qualquer forma de pensamento, pode ser socialmente estabilizador ou culturalmente provocativo, podendo suscitar tanto encantamento quanto estranhamento. Essa plasticidade reafirma a potência da Música como Arte transformadora, capaz de intervir nos modos de ver, sentir e estar no mundo.

A presença da Música no currículo escolar deve ser compreendida como um direito cultural e educativo, assegurando que todos(as) os(as) estudantes tenham a oportunidade de vivenciar experiências musicais significativas. Mais do que formar habilidades técnicas, trata-se de possibilitar o contato com diferentes práticas sonoras e repertórios que dialoguem com a diversidade de identidades, tradições e expressões culturais existentes na sociedade. Nesse sentido, o ensino da Música na Educação Básica precisa criar condições para que o(a) estudante se reconheça como sujeito ativo e criador, capaz de interagir criticamente com o patrimônio musical e de produzir sentidos autorais a partir dele.

Essa perspectiva amplia a compreensão da Música não apenas como conhecimento especializado, mas como prática social que promove inclusão, participação e cidadania. Ao articular a vivência estética com a reflexão crítica, a escola contribui para que os(as) estudantes desenvolvam autonomia criativa e se tornem capazes de intervir nos contextos socioculturais em que estão inseridos(as). Assim, o ensino da Música fortalece tanto o acesso à cultura quanto a possibilidade de transformá-la, em um movimento contínuo de formação humana e emancipação.

No âmbito da BNCC, a Música é concebida como expressão artística que se estrutura a partir dos sons, atribuídos de forma, sentido e significado tanto pela dimensão subjetiva da sensibilidade quanto pelas interações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, a Música é entendida como produção cultural e histórica, constituída por diferentes valores e saberes que emergem em cada contexto social e que precisam ser reconhecidos na escola como patrimônio e possibilidade de criação:

[...]

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (Brasil, 2018, p. 196).

Esse documento orientador destaca que a formação musical na Educação Básica não deve se restringir à simples reprodução de repertórios, mas envolver processos de percepção, experimentação, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, ampliando o horizonte estético dos(as) estudantes. Esse percurso pressupõe tanto o contato com práticas culturais próximas à vivência cotidiana quanto a abertura para repertórios mais alheios ao convívio dos(as) estudantes, garantindo experiências que articulam diversidade, criatividade e criticidade.

Assim, o ensino da Música na Educação Básica deve estar fundamentado em experiências pedagógicas diversificadas. Essas vivências, quando articuladas às necessidades

atuais, oferecem ao(à) professor(a) de Música um repertório de práticas que permitem repensar, redefinir e desenvolver ações pedagógicas mais efetivas.

O currículo escolar é a base para o ensino da Música, pois ele define o quê, como e para que os conteúdos são ensinados em cada etapa, nível e modalidade. Ele não deve ser visto apenas como um documento normativo ou instrutivo, mas como um reflexo das relações sociais de uma época, indo muito além de uma simples lista de conteúdo. Conforme Moreira (2007), o currículo é uma construção ativa de conhecimentos e práticas que ocorrem em contextos sociais, políticos e culturais específicos.

Nesse sentido, é crucial que o currículo seja construído com base nas dimensões:

- Científica: abordando a pesquisa e os fundamentos teóricos da Arte;
- Artística: valorizando a prática e a expressão artística e cultural. e
- Filosófica: incluindo a reflexão crítica e a contextualização histórica dos processos permeados pela Arte, bem como aqueles que lhe são próprios.

Essa abordagem garante que o currículo de Música seja abrangente e relevante, promovendo um ensino que é tanto prático quanto reflexivo. Conforme apontam Queiroz e Marinho (2009), o ensino da Música precisa contemplar tanto os aspectos técnicos e criativos da linguagem musical quanto os contextos socioculturais em que os estudantes estão inseridos. Assim, o ensino da Música deve gerar oportunidades para que a construção musical possa ser desenvolvida a partir de, ao menos, os seguintes aspectos: das paisagens sonoras; da prática musical por meio de atividades lúdicas e coletivas; do aprofundamento de práticas musicais já desenvolvidas; e do patrimônio cultural imaterial como referência para o ensino.

A BNCC aponta que a Arte “no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 197). Assim, no contexto do Ensino Fundamental, a Educação Musical deve incentivar a expansão do repertório e da autonomia de estudantes. Esse processo se materializa por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica acerca dos elementos e conteúdos musicais. Além disso, é crucial que o(a) estudante se engaje em atividades de pesquisa, invenção e criação musical, a fim de aprofundar e interagir de forma consciente com a linguagem da música.

A Arte no Ensino Médio, à luz das orientações da BNCC (Brasil, 2018), deve ser entendida como um Campo de Conhecimento que promove o diálogo entre culturas, linguagens e saberes, ampliando a compreensão crítica dos(as) estudantes sobre o mundo. Na linguagem da Música, esse processo envolve não apenas a escuta e a apreciação de repertórios diversos, mas também a reflexão sobre os significados sociais, históricos e estéticos que permeiam as produções sonoras. A experiência musical, nesse contexto, possibilita ao(à) estudante compreender a Música como prática cultural, como linguagem simbólica e como espaço de criação coletiva, estimulando sua autonomia intelectual e sua capacidade de expressão artística. Desse modo, a Educação Musical assume papel formativo ao integrar sensibilidade, criatividade e criticidade, em consonância com a proposta de uma formação integral do sujeito.

A avaliação constitui um instrumento pedagógico essencial do ensino da Música, pois permite tanto acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante quanto orientar o trabalho docente. Nessa perspectiva, autores como Luckesi (2005) e Perrenoud (1999; 2000)

compreendem a avaliação como parte integrante da gestão da aprendizagem, vinculada ao planejamento e à tomada de decisões pedagógicas. Trata-se, portanto, de um processo contínuo e formativo, que não se restringe à verificação de resultados, mas possibilita ajustes no percurso de ensino e aprendizagem. No campo da educação musical, Hentschel e Souza (2003) e Andrade (2001) destacam que a avaliação, embora seja desafiadora em áreas ligadas à criatividade, deve ser entendida como um processo sistematizado que favoreça a construção de saberes musicais. Tourinho e Oliveira (2003) acrescentam que, além de acompanhar o progresso do(a) estudante, a avaliação pode cumprir funções como orientar trajetórias artísticas, motivar o(a) estudante, qualificar a prática docente e subsidiar pesquisas.

Autores da área, como Swanwick (1988), apontam parâmetros que contribuem para a construção de propostas avaliativas que devem conciliar sensibilidade artística e rigor formativo, evitando tanto a superficialidade quanto a mecanização do ensino. Nesse contexto, ressalta-se a relevância do(a) professor(a) licenciado(a) em Música, cuja formação específica possibilita interpretar os processos criativos e propor estratégias de avaliação coerentes com a natureza artística da linguagem musical. A educação musical deve levar em conta o desenvolvimento de poéticas pessoais e coletivas na criação de formas artísticas; a compreensão dos elementos da linguagem musical e suas relações nos trabalhos artísticos; o conhecimento e apreciação crítica de trabalhos, objetos e manifestações da arte nas distintas culturas; e o respeito à diversidade cultural e expressiva.

Os procedimentos de avaliação no ensino de Música devem considerar, ainda, o acesso, a acessibilidade e as condições de participação de todos os estudantes, com e sem deficiência, altas habilidades e superdotação, nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das suas manifestações artísticas e criativas. Nos processos educativos de cada componente do Campo de Conhecimento da Arte e, portanto, da Música, deverão ser respeitadas as diversidades e diferenças, assim como os limites e as possibilidades de cada estudante, vedadas quaisquer formas de preconceito, discriminação, estigmatização, adjetivação ou classificação valorativa de caráter estético, ético, de gênero, de território, de geracionalidade, de raça e/ou etnia, religioso, político e capacitista, garantindo a pluralidade, a diversidade de ideias, concepções, estilos e habilidades nas expressões individuais e coletivas. Assim, no ambiente escolar, as expressões musicais dos estudantes não devem ser classificadas como melhores ou piores, mais ou menos aceitáveis segundo padrões previamente estabelecidos. Na Educação Básica, os processos reflexivos, cognitivos, criativos e de experimentação das crianças, jovens e adultos devem ser respeitados na sua singularidade e com intencionalidade pedagógica.

6. Ensino do Teatro na Educação Básica

O ensino do Teatro na Educação Básica assume relevância singular na formação integral humana, pois não se restringe à aprendizagem de uma linguagem artística, mas também amplia horizontes de compreensão sobre si, sobre a outra pessoa e sobre o mundo. A prática teatral fundamenta-se no princípio do *como se* (Koudela, 2009), isto é, na possibilidade de agir e imaginar situações fictícias como se fossem reais, em um espaço protegido de criação. Imaginar e produzir situações ficcionais guarda analogia com os modos como as pessoas configuram esteticamente seus mundos privados em articulação com a esfera pública da vida. Esse procedimento permite que os(as) estudantes se coloquem em circunstâncias inventadas, assumam diferentes papéis e explorem experiências humanas que não viveriam em seu cotidiano, mas que se tornam significativas justamente porque são vividas com intensidade e consciência no jogo cênico, no qual a imaginação dramática é

intencionalmente convocada e se materializa em ações físicas, vocais e relacionais, e em modos pessoais e/ou coletivos de organizar as materialidades físicas e simbólicas das interações.

Além disso, o ensino do Teatro permite que os(a) estudantes se apropriem de uma linguagem própria, na qual corpo, voz, gestos, espaço, tempo e ritmo articulam-se para criar sentidos e significados. Por meio da ação teatral, aprendem a construir personagens, explorar narrativas, improvisar situações e transformar o imaginário em experiências cênicas. O Teatro constitui um meio de expressão e percepção estética, capaz de desenvolver sensibilidade, percepção corporal, vocal e espacial e consciência das potencialidades dialógicas e relacionais da cena. Ao mesmo tempo, essa área artística não se restringe à esfera estética; ela também se entrelaça com processos formativos, que promovem consciência crítica, engajamento social e experiências de alteridade.

Como defende Augusto Boal (1991), o Teatro permite que os(a) participantes experimentem, reflitam e transformem percepções sobre si mesmo(a) e sobre o mundo, tornando a prática cênica um espaço de consciência crítica e engajamento social. No Teatro, como observa Sampaio (2018), os(as) estudantes podem investigar-se pessoal e coletivamente em situações diversas das cotidianas, assumir papéis sociais distintos daqueles que exercem em seu dia a dia, experimentar a pluralidade de manifestações culturais e múltiplas interpretações sobre temas do presente, bem como se permitir vivenciar afetos e emoções sem julgamento prévio. Cada uma dessas experiências constitui exercício de empatia, alteridade e criatividade, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento de habilidades expressivas, comunicativas e colaborativas, estimula a escuta e a elaboração de respostas criativas, e possibilita que os(as) estudantes projetem modos alternativos de ser e estar no mundo, ampliando sua imaginação ética, estética e política.

A experiência teatral resulta da articulação entre a percepção sensorial, o fazer artístico e a reflexão crítica (Rosseto, 2018). Nessa perspectiva, o(a) estudante não apenas participa da prática cênica, mas é constantemente afetado(a) por ela, aprendendo a perceber o mundo de forma ampliada, a elaborar sentidos a partir da cena e a intervir eticamente em seu contexto. Além disso, a experiência teatral envolve processos de recepção e mediação, nos quais o(a) estudante interpreta, avalia e estabelece relações entre as próprias vivências e as de outras pessoas, desenvolvendo capacidade crítica, empática e dialógica. O ensino do Teatro, nessa perspectiva, constitui-se em um horizonte educacional que o reconhece como lugar de experimentação e de transformação, capaz de contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, criativos e socialmente comprometidos.

Mais contemporaneamente, o ensino do Teatro tem se articulado com os avanços técnicos e tecnológicos, de modo a integrar os conhecimentos produzidos pelas relações do tipo pessoa-pessoa, como os frutos na relação das pessoas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs. Em Teatro, os modos de produção da cena vão sendo alterados na medida das possibilidades tecnológicas. Para citar alguns poucos exemplos históricos: o advento da luz elétrica; as telas de projeção de imagens; equipamentos de amplificação sonora, meios de comunicação de longas distâncias em tempo real, todos interferiram diretamente na estética, na poética e, inclusive, na própria noção de Teatro e de seus ensinamentos. Com ampliação e adensamento das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos tempos atuais, a experiência com os espaços físicos de encenação não é abolida, mas integrada ao ciberespaço. Nessa articulação, a criação em tempo real marca os traços fundantes da perspectiva teatral, construindo dinâmicas de múltiplos planos e de hipertextualidade. O que se produz dessas experiências teatrais em termos semióticos é um contínuo endereçamento multidirecional das capacidades cognitivas humanas (Libâneo, 2013), voltadas para leituras não lineares do mundo (Sampaio, 2021). Ou seja, de modo

direto, o ensino do Teatro, no mundo atual, ajuda estudantes a compreenderem usos éticos e estéticos dos meios de comunicação em massa.

Além disso, na medida em que as e os alcances em termos de público são alterados e ressignificados. Nessa direção, o ensino do Teatro possibilita aprendizagens, que são fundamentais para a vida conectada, com desenvolvimento de possibilidades criativas no campo fronteiro entre virtualidade e presencialidade e com postura crítica e reflexiva.

Nesse horizonte, a BNCC reconhece o Teatro como expressão artística integrante do Campo de Conhecimento da Arte, constituído por práticas, saberes e metodologias próprias. O documento orienta que as experiências artísticas na escola devem contemplar processos de criação, crítica, estesia, fruição, reflexão e contextualização, assegurando o contato dos(as) estudantes com distintas formas de expressão e a vivência de práticas que ampliem a sensibilidade estética, a comunicação, o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural.

O Teatro, enquanto expressão artística do Campo de Conhecimento da Arte, possui vasta complexidade em termos da diversidade de conteúdos de ensino e aprendizagem, de procedimentos artístico-pedagógicos, de resultados artístico-sociais possíveis e de modos de avaliação didática-pedagógica. A atuação qualificada de profissionais com formação especializada (licenciatura em Teatro ou nos correspondentes históricos) no ensino do Teatro na Educação Básica não só permite a apreensão mais aprofundada da modalidade artística, como também propicia que diferentes pessoas em formação se interessem por múltiplos aspectos do fazer artístico. Nesse sentido, há um conjunto mínimo de categorias de conteúdos, de procedimentos e de necessidades avaliativas, que precisam ser considerados para o ensino do Teatro nas diferentes etapas da Educação Básica. Conjunto esse que será manejado adequadamente para os fins da formação integral especialmente por licenciados(a) da linguagem específica (Teatro). A organização dos currículos e da ação didática para o ensino do Teatro, portanto, deve considerar:

Conteúdos Teatrais

a) história, crítica e filosofia do teatro.

O estudo da história, da crítica e da filosofia do Teatro permite compreender as transformações estéticas, políticas e sociais que marcaram o fazer teatral ao longo do tempo. Não se trata apenas de organizar estilos e autores em uma linha histórica e temporal, mas de perceber como cada época e cultura geraram experiências singulares de teatralidade (Sampaio, 2024), com atravessamentos sociais diversos. A crítica teatral, nesse sentido, emerge como prática reflexiva que analisa e interpreta os fenômenos cênicos, estabelecendo diálogos entre obra, público e sociedade. Já a filosofia do Teatro problematiza conceitos como presença, representação, jogo e performatividade, possibilitando ao(à) estudante elaborar uma visão mais ampla e questionadora sobre a experiência teatral e seu papel na constituição da vida social e cultural.

b) feitura (prática de cena/fenômenos da cena), poéticas (investigação de si por meio do Teatro) e estéticas (históricas e contemporâneas).

A feitura teatral, entendida como prática de cena, envolve o contato direto com os fenômenos que constituem a experiência teatral: a relação entre corpos, vozes, espaços e

temporalidades. Essa dimensão se articula com a investigação poética, que implica um mergulho em processos de criação capazes de revelar singularidades do sujeito criador e de seus modos de se relacionar com o mundo. Complementarmente, as estéticas históricas e contemporâneas oferecem referenciais para que tais práticas sejam compreendidas dentro de tradições, rupturas e experimentações que marcaram o percurso do Teatro. A articulação entre feitura, poética e estética fortalece uma formação que conjuga prática criadora, reflexão crítica e compreensão histórica.

c) áreas de criação/materialidades da cena: atuação, direção, dramaturgia, figurino, cenografia, iluminação, sonoplastia e produção.

O Teatro se realiza por meio de diferentes áreas de criação, cada uma responsável por uma materialidade específica da cena. A atuação constitui o núcleo da presença cênica, mobilizando corpo e voz em sua relação com o(a) outro(a). A direção organiza o conjunto, estabelecendo a tessitura da obra e o diálogo entre as partes. A dramaturgia, entendida em sentido amplo, compreende tanto a escrita de textos quanto a construção dramática da cena. Figurino, cenografia, iluminação e sonoplastia materializam atmosferas, signos e sentidos que sustentam a experiência estética. Já a produção assegura a viabilidade do processo, articulando logística, recursos e mediação com os públicos. Reconhecer essas áreas em sua autonomia e interdependência é fundamental para compreender a complexidade da obra e do fenômeno teatral.

d) noções teatrais.

As noções teatrais constituem o repertório conceitual básico necessário para a compreensão e a prática da linguagem teatral. Incluem-se aqui conceitos como jogo, improvisação, personagem, conflito, tempo, espaço, narrativa, performatividade, presença e teatralidade. Esses elementos não devem ser tratados como definições estáticas, mas como estratégias de leitura e criação, que podem ser apropriadas de modo diverso conforme a abordagem pedagógica ou a estética de cada processo. Ao desenvolver familiaridade com essas noções, o(a) estudante amplia sua capacidade de análise e criação, estabelecendo relações entre prática e teoria e reconhecendo a multiplicidade de caminhos que o Teatro pode assumir, bem como suas articulações com a vida vivida cotidianamente.

e) recepção, mediação e crítica teatral

A mediação, a recepção e a crítica teatral assumem papel estratégico na formação a partir do Teatro, pois conjugam quem participa enquanto público e quem participa enquanto artista, como duas facetas interdependentes e com igual importância para o fenômeno teatral (Velo, 2016). A mediação amplia o acesso ao teatro, criando conexões entre a obra, os sujeitos e os contextos socioculturais em que se inserem, favorecendo experiências de fruição estética mais conscientes e participativas (Rosseto, 2025). A recepção, por sua vez, considera a experiência efetiva do público diante da obra, permitindo compreender como sentidos, interpretações e emoções são produzidos na relação entre cena e espectador(a). Já a crítica teatral possibilita um exercício de leitura e análise interpretativa que ultrapassa o julgamento valorativo, configurando-se como reflexão aprofundada sobre os fenômenos cênicos. Ao integrar mediação, recepção e crítica, a formação em Teatro contribui para o desenvolvimento de sujeitos capazes de experienciar, produzir e discutir a cena em suas múltiplas dimensões, fortalecendo o diálogo entre prática artística, educação e sociedade.

Procedimentos Teatrais

a) Fazer (pesquisar, improvisar, criar, ensaiar, apresentar)

O fazer teatral compreende o conjunto de ações práticas que constituem a experiência cênica: pesquisa, improvisação, criação, ensaio e apresentação. Cada etapa envolve processos distintos de invenção e organização, permitindo que o(a) estudante experimente diferentes papéis, explore possibilidades expressivas do corpo e da voz, teste narrativas e construa adereços e cenários, por exemplo. Essa dimensão prática é essencial para que a aprendizagem do Teatro não se restrinja ao conhecimento teórico, mas se manifeste como experiência vivida, na qual se combinam intuição, imaginação dramática, técnica e reflexão estética. Duas perspectivas metodológicas para a construção do conhecimento teatral podem colaborar com o fazer teatral: Trajeto Indutivo, como compreensão da práxis, a partir da observação empírica, desde o que se extraem as teorias e generalizações; Trajeto Dedutivo, que parte de uma noção teórica, conceitual, que será testada no fazer, para poder ser comprovada, reorganizada, negada, rejeitada etc. (Dubatti, 2013).

b) Participar de eventos teatrais (enquanto artista e enquanto público)

A participação em eventos teatrais, seja na condição de artista ou de espectador(a), amplia as experiências sensíveis e cognitivas dos(as) estudantes. Enquanto artistas, vivenciam a responsabilização de processos criativos, interações coletivas e desafios de apresentação. Como público, desenvolvem a recepção crítica e a fruição estética, aprendendo a analisar escolhas cênicas e formas de narrativa e/ou de narratividades cênicas. Essa dupla perspectiva fortalece a compreensão do Teatro como prática cultural e social, permitindo que sujeitos compreendam a relação entre produção, circulação e experiência do fenômeno teatral, e são fundamentais para a formação estética que o teatro é capaz de propiciar no âmbito da formação integral.

c) Analisar (refletir, elaboração crítica, contextualizar)

Analisar envolve a construção de uma leitura crítica da prática e da obra teatral. Refletir sobre o processo de criação e os efeitos produzidos na cena permite elaborar avaliações fundamentadas, que considerem escolhas estéticas, contextos socioculturais e intenções cênicas. A elaboração de críticas e a contextualização das obras no tempo e no espaço histórico e cultural fortalecem a capacidade de argumentação e interpretação, articulando percepção sensorial, conhecimento técnico e reflexão ética sobre o Teatro e seus impactos na sociedade.

d) Articular fenômeno teatral e vida vivida (temas, modos e territórios)

O Teatro se apresenta como espaço de articulação entre fenômeno cênico e experiências de vida, permitindo que temas, modos de ser e territórios culturais sejam explorados em cena. Essa articulação possibilita investigar e representar realidades individuais e coletivas, dialogando com questões sociais, políticas e culturais. Ao relacionar vivência pessoal e/ou coletiva e produção cênica, o(a) estudante compreende a cena como lugar de experimentação ética, estética e política, fortalecendo empatia, alteridade e consciência crítica sobre o mundo em que está inserido.

e) Relacionar teatro e história (teatro que se faz e se frui com a história do teatro)

Compreender o Teatro implica situar a prática contemporânea em diálogo com sua história. Essa perspectiva permite reconhecer influências de tradições, adesões e rupturas estéticas e inovações técnicas que marcaram o desenvolvimento da linguagem teatral. Ao relacionar o Teatro que se faz com o Teatro que se frui e se acessa historicamente, os(as) estudantes ampliam repertórios, estabelecem conexões entre passado e presente e aprendem a interpretar escolhas dramáticas, cênicas e estéticas com maior profundidade, consolidando uma consciência crítica e contextualizada sobre a prática teatral.

f) Fruir e produzir registro teatral – em dramaturgia, em audiovisual e em escritura cênica

Frui e produzir registros teatrais envolve tanto a fruição da experiência como a documentação e a sistematização da criação. O registro pode assumir formas diversas: escrita dramática, audiovisual ou escritura cênica, cada uma com suas especificidades técnicas e expressivas. Ao registrar, o(a) estudante reflete sobre o processo de criação, consolida aprendizagens, compartilha experiências e contribui para a preservação e difusão da prática teatral. Essa dimensão fortalece a articulação entre experiência vivida, memória e produção de conhecimento artístico.

Avaliação em Teatro

a) lida com materialidades da cena.

O trabalho com as materialidades da cena envolve a exploração de corpo, voz, espaço, objetos, luz, som, cenários, maquiagem e figurinos como elementos articuladores da experiência teatral. Essa prática permite que o(a) estudante compreenda a importância de cada componente na construção de sentidos e significados da obra, desenvolvendo percepção estética, sensibilidade corporal e consciência das inter-relações entre os elementos cênicos. A familiaridade com essas materialidades contribui para que a prática teatral seja significativa para cada estudante e coerente com as aprendizagens necessárias. Os instrumentos avaliativos a respeito do trato do(a) estudante com as materialidades da cena podem ser eles mesmos do campo da estética e da poética e/ou emergir de questões tais, como: 1. O(a) estudante consegue se valer das aprendizagens de técnicas de criação em estudo para gerar produtos e fenômenos artísticos? 2. O(a) estudante consegue reconhecer, descrever e analisar escolhas procedimentais em Arte frente aos objetivos de investigação artística? 3. O(a) estudante consegue realizar mediações artísticas sobre os conteúdos em estudo, a respeito de processos de criação artística de terceiros? 4. O(a) estudante consegue resolver artisticamente as problemáticas que se apresentam no processo de investigação e criação em Arte? e 5. O(a) estudante consegue selecionar materialidades que permitam o bom desenvolvimento da investigação e da criação em Arte, frente aos conteúdos em estudo?

b) postura de participação nos processos cênicos coletivos.

A participação em processos cênicos coletivos exige do(a) estudante atitudes de colaboração, escuta, diálogo e responsabilidade compartilhada. O fenômeno teatral envolve negociações, ajustes e decisões conjuntas que impactam diretamente a construção da obra. Desenvolver tal postura contribui para a autonomia do indivíduo, fortalece habilidades sociais

e comunicativas e possibilita experiências de aprendizado mais integradas e significativas, reconhecendo o valor da ação conjunta na criação artística. As seguintes questões podem favorecer a criação de instrumentos avaliativos sobre esse aspecto das aprendizagens do Teatro: 1. O(a) estudante permite-se vivenciar sensações de vulnerabilidade durante os processos de criação e investigação artística? 2. O(a) estudante assume postura investigativa nos processos artísticos? 3. O(a) estudante posiciona-se criticamente a respeito dos temas dos processos de criação? 4. O(a) estudante apresenta maturação quanto às sensações de confiança para a criação artística? 5. O(a) estudante consegue desenvolver ações de investigação e criação coletivas em Teatro, mesmo quando frente a posicionamentos divergentes das pessoas envolvidas? 6. O(a) estudante consegue agir crítica e artisticamente frente aos seus limites afetivo-emocionais durante os processos de criação? 7. O(a) estudante tem iniciativa de criação coerente com os conteúdos em estudo?

c) conhecimentos históricos do teatro.

Compreender os conhecimentos históricos do Teatro permite que o(a) estudante situe a prática contemporânea em relação às tradições, rupturas e experimentações que moldaram a linguagem teatral ao longo do tempo. Esse saber histórico fortalece a análise crítica das obras, amplia repertórios estéticos e ajuda a interpretar escolhas dramáticas, estéticas e performativas com profundidade. A articulação entre história e prática contemporânea proporciona uma compreensão mais ampla da teatralidade e de seu papel social e cultural. Questões voltadas para a relação entre história, prática teatral e vida cotidiana podem favorecer a criação de instrumentos avaliativos quanto a esse aspecto da formação: 1. O(a) estudante consegue reconhecer, analisar e se posicionar criticamente em relação a aproximações e distanciamentos procedimentais entre seus processos de investigação e de criação em Teatro e de artistas de diferentes épocas e estilos? 2. O(a) estudante consegue relacionar seus processos de criação e fenômenos artísticos com as problemáticas da vida vivida? 3. O(a) estudante consegue relacionar processos de criação e fenômenos artísticos de terceiros com as problemáticas da vida vivida.

A educação em Teatro deve levar em conta o desenvolvimento de poéticas pessoais e coletivas na criação de formas artísticas, a compreensão dos elementos da linguagem teatral e suas relações nos trabalhos artísticos, o conhecimento e apreciação crítica de trabalhos, objetos e manifestações da arte nas distintas culturas e o respeito à diversidade cultural e expressiva.

Os procedimentos de avaliação no ensino de Teatro devem considerar, ainda, o acesso, a acessibilidade e as condições de participação de todos os estudantes, com e sem deficiência, altas habilidades e superdotação, nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das suas manifestações artísticas e criativas. Nos processos educativos de cada componente do Campo de Conhecimento da Arte e, portanto, do Teatro, deverão ser respeitadas as diversidades e diferenças, assim como os limites e as possibilidades de cada estudante, vedadas quaisquer formas de preconceito, discriminação, estigmatização, adjetivação ou classificação valorativa de caráter estético, ético, de gênero, de território, de geracionalidade, de raça e/ou etnia, religioso, político e capacitista, garantindo a pluralidade, a diversidade de ideias, concepções, estilos e habilidades nas expressões individuais e coletivas. Assim, no ambiente escolar, as expressões artísticas dos estudantes não devem ser classificadas como melhores ou piores, mais ou menos aceitáveis segundo padrões previamente estabelecidos. Na Educação Básica, os processos reflexivos, cognitivos, criativos e de experimentação das crianças, jovens e adultos devem ser respeitados na sua singularidade e com intencionalidade pedagógica.

Assim, o ensino de Teatro na Educação Básica constitui um espaço pedagógico privilegiado, no qual Arte, conhecimento, sensibilidade e cidadania se articulam. Ao favorecer processos colaborativos e comunicativos, estimular a imaginação ética, estética e política e ampliar os repertórios culturais, o Teatro contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e conscientes de sua inserção social, alinhando-se ao compromisso da BNCC de promover uma educação integral e democrática. Na acepção de Evreinov (1936), quando pensamos mais detidamente sobre o ensino de Teatro, devemos considerar que sua ação se dá majoritariamente sobre aquilo que é uma das condições da existência humana: a transmutação das coisas e de si como uma dimensão do instinto que guia parte da existência no mundo e das transformações que geramos nele.

7. Análise

7.1 Legislação Vigente

A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, alterou o art. 26, § 6º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, e incluiu quatro linguagens artísticas como constitutivas do currículo escolar, sendo a lei vigente relativa ao ensino da Arte na Educação Básica. Reitera-se:

[...]

Art. 26.....

.....

[...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Ao mesmo tempo estabelece que:

[...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Há duas interpretações possíveis para a letra da Lei. A primeira delas mais restrita e não condizente com os avanços da pesquisa e da prática no campo da arte-educação e, a segunda, mais condizente com a prática pedagógica contemporânea em artes:

1. Ensino da Arte é assumido como sinônimo de Arte enquanto componente curricular, já que não é a Arte que está descrita na lei como componente curricular. E com isso se tem apenas um componente curricular com diferentes objetos de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nessa visão, linguagens artísticas não se configuram como áreas com epistemologias, metodologias e finalidades que lhes são próprias, mas sim como os

conteúdos/objetos de conhecimento da Arte a serem ensinados. Esta interpretação restrita torna incoerente a ação docente na Educação Básica em relação à formação universitária estabelecida igualmente pelas diretrizes dos cursos superiores de Licenciaturas específicas: em Artes Visuais, em Dança, em Música, em Teatro. Tal interpretação impossibilita que o ensino da Arte seja qualificado o suficiente para consumir as aprendizagens, habilidades e competências previstas na BNCC e remonta às práticas polivalentes historicamente combatidas. Essa interpretação corrobora com o que enfatizam Alvarenga e Silva (2018), ao afirmar que a ausência de políticas públicas efetivas compromete a democratização da Arte na escola, restringindo-a a experiências fragmentadas, muitas vezes reduzidas a eventos pontuais ou a uma única linguagem artística. Nesse cenário, os(as) estudantes mais vulneráveis são os mais prejudicados, pois deixam de ter assegurado o direito a uma formação integral que valorize a dimensão estética, criativa e crítica da educação.

E ainda:

2. Ensino da Arte se refere à necessidade de componentes curriculares da Arte que garantam seu ensino a todos(as) os(as) estudantes da Educação Básica. E, tem-se, então, componentes curriculares da Arte, que são as linguagens igualmente estabelecidas por lei: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esta melhor interpretação não só garante a qualidade da educação oferecida e corrobora para a formação integral de estudantes, como se mantém coerente com as formações especializadas que são ofertadas no Brasil hoje, para o campo da docência em Arte, como demonstram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro.

Ressalta-se, ainda, que a Lei nº 3.278, de 2 de maio de 2016, em seu art. 2º, estabelece:

[...]

Art. 2º. O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Nesse sentido, a formação inicial nos cursos superiores de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro têm se orientado para o atendimento da supracitada Lei, em consonância com as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior, citadas a seguir:

[...]

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área

das Artes Visuais. (Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais)

[...]

Art. 4º O curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal;

II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos;

III - desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais;

IV - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos;

V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida. (Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança).

[...]

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;

II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;

V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico. (Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música)

[...]

Art. 4º O curso de graduação em Teatro deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para: I - conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral;

II - conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática;

III - domínio de códigos e convenções próprios da linguagem cênica na concepção da encenação e da criação do espetáculo teatral;

IV - domínio técnico e expressivo do corpo visando a interpretação teatral;

V - domínio técnico construtivo na composição dos elementos visuais da cena teatral;

VI - conhecimento de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional direcionado para o teatro e suas diversas manifestações;

VII - capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sob as linguagens cênica e teatral, no exercício do ensino de Teatro, tanto no âmbito formal como em práticas não-formais de ensino;

VIII - capacidade de auto aprendizado contínuo, exercitando procedimentos de investigação, análise e crítica dos diversos elementos e processos estéticos da arte teatral. (Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro)

A legislação vigente estabelece, portanto, a obrigatoriedade da formação profissional específica em cada uma dessas áreas, o que deve implicar atuação docente igualmente específica: Licenciatura em Artes Visuais para Docentes em Artes Visuais; Licenciatura em Dança para Docência em Dança; Licenciatura em Música para Docência em Música; e Licenciatura em Teatro para Docência em Teatro. Isso significa reconhecer a particularidade de cada linguagem artística, contrapondo-se à concepção de polivalência no ensino da Arte.

Destaca-se, ainda, a Lei nº 14.965, de 9 de setembro de 2024, que regulamenta normas gerais para concursos públicos e enfatiza a necessária seleção isonômica de candidatos e a promoção da diversidade no setor público. Para o cumprimento de seleção isonômica, faz-se necessário não privilegiar qualquer das linguagens artísticas na contratação de docentes do campo da Arte, mantendo-se números equânimes de licenciados(as) em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro em cada Rede de Ensino e em cada unidade escolar.

Cabe ao Estado não apenas legislar, mas garantir condições concretas, como a contratação de docentes especialistas, o acompanhamento adequado da elaboração de provas de concurso, a infraestrutura adequada para a prática docente qualificada, a formação continuada e o financiamento de políticas públicas. Só assim será possível assegurar que o acesso às quatro linguagens artísticas não seja privilégio de poucos estudantes, mas um direito de todos.

Figura 2. Arte como Campo de Conhecimento e seus componentes curriculares



7.2 As Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro na BNCC

A publicação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017, e, em 2018, para o Ensino Médio, representou um marco na educação brasileira. Como um documento de caráter normativo, enuncia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem ter ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 7). Prevista na Constituição Federal de 1988 (art. 210), foi detalhada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

[...]

Art. 26. 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.

Na etapa da Educação Básica voltada para Educação Infantil não há currículos organizados disciplinarmente, mas sim por meio de “Campos de Experiência”. Conforme a BNCC.

[...]

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. [...] Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”

Ao descrever os Campos de Experiências da Educação Infantil, o texto da BNCC explicita a importância da experiência com as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nesta etapa da Educação, de modo a ampliar as possibilidades de convívio, com fins de aprendizagens estéticas, éticas, artísticas, sociais, motoras e culturais:

[...]

Os Campos de Experiência

[...]

O eu, o outro e o nós [...] Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas.

[...]

Corpo, gestos e movimentos [...] Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

[...]

Traços, sons, cores e formas [...] Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos

outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

No Ensino Fundamental, os componentes curriculares da Arte se inserem na área de Linguagens (especificamente, como expressões estéticas), junto aos componentes curriculares da Língua Portuguesa, Educação Física e, no Ensino Fundamental (Anos Finais, Língua Inglesa) que tem por finalidade “possibilitar aos estudantes participar de práticas diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre as diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p.63).

A BNCC centraliza a organização dos componentes curriculares da Arte em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro por articularem saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos que envolvem práticas e subjetividades como forma de expressão específicas no processo de aprendizagem. Destaca que “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (Brasil, 2018, p. 193), e propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento como um meio de facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte. As dimensões são:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem;
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, ao articular ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais;
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, tendo o corpo em sua totalidade como protagonista;
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas, em âmbito individual ou coletivo;
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais; e
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais.

A BNCC também destaca a natureza vivencial, experiencial e subjetiva dos conhecimentos da Arte ao considerar as experiências artísticas pela constituição de suas materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras:

[...]

Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

[...]

*A **Dança** se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.*

[...]

*A **Música** é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.*

[...]

*O **Teatro** instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. (Grifos nossos)*

O texto orienta que “as linguagens (expressões) artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades”. No entanto, pode ser equivocadamente interpretada de forma a restringir a complexidade de cada uma desses quatro componentes – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – ao tratá-las somente como unidades temáticas, e inclui, nesta relação, uma última unidade temática, as Artes integradas, que “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, 2018, p. 197).

A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, define que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens artísticas que constituirão o componente curricular do ensino da Arte. Contudo, no texto da BNCC, as quatro linguagens artísticas são denominadas como unidades temáticas, estabelecendo o primeiro equívoco terminológico e em discrepância com a LDB.

Na BNCC, ao somar-se às Artes Visuais, à Dança, à Música e ao Teatro a Unidade Temática nomeada por Artes Integradas, criou-se uma ambiguidade na definição da relação entre cada uma das linguagens artísticas e o componente curricular descrito para as etapas da Educação Básica. Importa sublinhar que a noção de “artes integradas” não está presente em nenhum outro documento normativo, a não ser na própria BNCC. Ao compreender as Artes Integradas como uma forma de integração das diferentes linguagens (Artes Visuais, Dança,

Música e Teatro), para alguns, como Rossi (2024, p.77), a BNCC se contradiz nas orientações por reunir naturezas conceituais distintas na definição das unidades temáticas:

[...]

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular [...] ao incluir a unidade temática artes integradas [...] reforça a histórica ambiguidade entre polivalência e interdisciplinaridade na sala de aula.

Contudo, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro têm especificidades e devem se configurar como os componentes curriculares da Arte. O aspecto interdisciplinar das Artes Integradas precisa refletir as características de cada expressão artística. Isso pode ser alcançado por meio de projetos em que cada docente contribua com sua especialidade, enriquecendo o todo. Por esta razão, Artes Integradas não devem ser estabelecidas com o mesmo grau de importância curricular que os componentes da Arte.

Ao considerarmos a especificidade do Campo de Conhecimento Arte, a unidade Artes Integradas pode ser inserida em cada uma das outras expressões artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), assim como pode resultar de propostas interdisciplinares de ensino da Arte, compreendidas como modos de conceber a construção do conhecimento em relação/colaboração possível entre disciplinas envolvidas e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Essa possibilidade de reorganização curricular é observada pela própria redação da BNCC em relação ao Ensino Fundamental, ao orientar a organização das habilidades e das unidades temáticas em dois blocos (1º ao 5º ano, e 6º ao 9º ano), “com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos” (Brasil, 2018, p. 197).

Em consonância com a atual LDB, que regulamenta a obrigatoriedade das quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), a flexibilização da organização curricular do ensino da Arte é explicitada na normativa:

[...]

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (Brasil, 2018, p. 197)

A BNCC explicita que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Arte deve assegurar aos(às) estudantes a possibilidade de se expressar criativamente e de forma lúdica em seu fazer criativo por meio dos quatro componentes da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico – centradas nos interesses da criança e nas culturas infantis. Nos anos finais do Ensino Fundamental, é preciso assegurar aos(às) estudantes a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos.

As competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental na BNCC evidenciam que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro devem oportunizar aos estudantes: a experimentação de diferentes formas de expressão; a compreensão da Arte como prática cultural e social; o desenvolvimento de repertórios artísticos diversos; a ampliação da capacidade de análise crítica das produções próprias e alheias; e a construção de percursos criativos que relacionem Arte, sociedade e modos de vida, conforme explicitadas nas competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:

[...]

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Assim, o documento não apenas legitima a presença dos componentes da Arte no currículo como também ressalta seu papel na articulação entre experiência estética, reflexão crítica e formação sensível dos(as) estudantes. Para isso, torna-se fundamental assumir as “linguagens artísticas” como componentes curriculares da Arte e não como unidades temáticas. “Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2018, p. 203). Nesse sentido, é importante garantir a presença de professores licenciados nos quatro componentes artísticos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na BNCC do Ensino Médio, o componente curricular Arte se insere na área da Linguagem e suas Tecnologias, visando a consolidação e a ampliação dos conhecimentos, sensibilidades e processos criativos e reflexivos sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais – que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Em relação ao componente Arte, define:

[...]

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

Nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino médio, destacamos as competências que estão relacionadas ao componente da Arte:

[...]

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

[...]

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

[...]

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Na organização dos campos de conhecimento no Ensino Médio, a área da Arte se insere nas manifestações artísticas em geral, representando grande contribuição na construção da apreciação estética, na vivência de processos criativos, no reconhecimento da diversidade, da multiculturalidade e na expressão de sentimentos e emoções que são muito significativos na constituição de identidades e na compreensão das diversidades. “Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (Brasil, 2018, p. 489). O campo da Arte se insere, respectivamente, nas competências específicas de número 1 e 6 da área da Linguagem que definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos.

[...]

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

[...]

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Ressalta-se que diversas habilidades e objetos de conhecimento relacionados à Arte articulam-se ainda com os demais campos de atuação social previstos na BNCC para a área de linguagens, no Ensino Médio, a saber: Campo da vida pessoal, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Recomenda-se, portanto, para que se evitem contradições sobre as interpretações a respeito do ensino da Arte no que consta na BNCC, os seguintes entendimentos:

a) A Arte, ainda que inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, é um Campo de Conhecimento específico, cuja autonomia deve ser garantida, ao passo que deve ser incentivada também a articulação com as demais áreas da BNCC;

b) Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são os componentes curriculares da Arte e não unidades temáticas a serem ensinadas em parcelas dos tempos curriculares;

c) Artes Integradas não possuem o *status* de componente curricular, mas sim de procedimento eletivo para todas as linguagens artísticas;

d) Cada um dos componentes da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro possuem funções diversas para a formação integral de estudantes;

e) Todos os componentes curriculares da Arte devem ser ofertados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com atuação de Licenciados(as) nas áreas específicas. Recomenda-se que as redes e Sistemas de Ensino, progressivamente, admitam em seus

quadros professores licenciados em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e, de forma gradual, ampliem os tempos curriculares para acomodar mais de um componente curricular por ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considerando as quatro linguagens artísticas obrigatórias; e

f) As redes e Sistemas de Ensino devem incentivar a participação dos docentes dos componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em projetos artísticos e culturais interdisciplinares e integradores, contribuindo para a articulação das diversas linguagens artísticas e das diversas áreas do conhecimento previstas na BNCC.

7.3 Educação para Relações Étnico-Raciais e Ensino da Arte na Educação Básica

A BNCC afirma o compromisso do Estado brasileiro com uma educação integral, ética e emancipatória, orientada pelo enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e pela promoção de uma educação para relações étnico-raciais. Nesse sentido, defende a valorização de epistemologias plurais e saberes ancestrais, capazes de ampliar o repertório historicamente marcado pelo eurocentrismo, contribuindo para práticas educativas mais críticas, inclusivas e socialmente referenciadas.

Tal valorização implica em referenciais curriculares multi e interculturais que reconheçam os sujeitos como portadores de direitos e promovam uma cidadania plena. Para isso, os sistemas educacionais são convocados a revisar currículos, incorporar novos objetos de conhecimento e articular competências conceituais, procedimentais e, sobretudo, atitudinais, fundamentais para a construção de valores, princípios éticos e o exercício da cidadania orientada pela equidade e pelos direitos humanos.

O Ensino da Arte, em suas variadas linguagens, como área constitutiva da BNCC, é um campo privilegiado para a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, articulando dimensões éticas e estéticas nos processos de formação integral. Ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, essa área contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da experiência estética e intercultural e da compreensão das relações sociais, culturais, históricas e ambientais, ampliando a participação crítica das crianças e adolescentes na vida em sociedade.

Em acréscimo, o Ensino da Arte na Educação Básica é proposto como um dispositivo potente que mobiliza a construção de conhecimentos em uma perspectiva antirracista, reconhecendo saberes decoloniais e ancestrais e, ao mesmo tempo, estimulando processos de participação e transformação, no contexto de uma formação crítica, ética e estética.

Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, a partir de sistematização de Beth Rangel (2024), princípios estruturantes que fundamentam esta proposição:

[...]

- a compreensão do significado histórico, político e humano das contribuições de teorias e teóricos negros e indígenas, bem como de produções artísticas que expressam saberes ancestrais e conhecimentos decoloniais, em contraposição a processos históricos de apagamentos;

- a necessidade de promoção de debates continuados sobre as relações de dominação, com vistas ao reconhecimento, à problematização e ao enfrentamento dos privilégios racialmente constituídos, em especial aqueles associados à branquitude;

- o compromisso de repensar, revisar e ampliar bibliografias de referência historicamente pautadas por matrizes exclusivamente eurocêntricas, de modo a não reiterar ou reforçar discursos coloniais associados à branquitude e a processos de epistemicídio, assegurando a incorporação de referenciais teóricos plurais, antirracistas e socialmente contextualizados;

- a legitimação e o uso de produções teóricas e referenciais simbólicos negros e indígenas nos currículos e programas pedagógicos, no ensino de arte na educação básica;

- o reconhecimento e a valorização dos sujeitos negros e indígenas, com ênfase no fortalecimento da autoestima de crianças e jovens em processo de formação.

Diante do exposto, reafirma-se a importância de que princípios éticos devam ser considerados como alicerces orientadores na perspectiva de uma educação para relações étnico-raciais no Ensino da Arte na Educação Básica. Esperando, assim, que contribuam com a revisão de currículos pelos Sistemas de Ensino, bem como com os profissionais da educação, na construção de processos formativos comprometidos com a diversidade, a justiça social e a consolidação de uma sociedade democrática e equânime, considerando-se as desigualdades históricas, sociais, étnico-raciais e territoriais que atravessam os sujeitos e os contextos educativos.

Kabengele Munanga propõe o investimento “numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades igualitárias” (2022, p. 122). O Brasil, um país que nasceu do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate “deve implementar políticas que visam o respeito e o reconhecimento das diferenças, centradas na formação de uma nova cidadania mediante uma pedagogia multicultural” (Munanga, 2022, p. 117-118).

Portanto, o ensino da Arte na Educação Básica, não pode ignorar a diversidade artística em nosso país. É preciso conhecer e reconhecer as muitas expressões artísticas, sobretudo aquelas que, por força do nosso processo de colonização, foram sombreadas, marginalizadas e dadas como inexistentes. A Arte para os povos indígenas e quilombolas possui sentidos divergentes de outros grupos sociais. Para esses grupos, ela é, acima de tudo, parte de sua identidade e pertencimento aos seus territórios. Não se dissocia a Arte da identidade, da luta e defesa dos seus territórios e de suas formas de organização social. Por isso, o ensino da Arte precisa se valer dos conhecimentos e experiências das populações tradicionais, seus mestres, mestras e seus territórios e, em regime de colaboração, transformá-los em matéria viva a ser trabalhada nas escolas, não apenas com esses grupos, mas com todos e todas que acessam a Educação Básica no Brasil.

7.4 Ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro na Educação de Jovens e Adultos – EJA

O ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro na Educação de Jovens e Adultos – EJA deve ser um exercício de reflexão crítica e estética sobre a vida privada e sobre a vida pública, de modo a articular as experiências poéticas e estéticas com a realidade social, familiar, profissional e cultural dos(as) estudantes. Os processos de criação orientados nesse contexto possibilitam articular a capacidade de imaginação e fabulação de situações não

vivenciadas com a ressignificação da vida vivida; potencializam, ainda, propiciar o protagonismo e a autonomia do estudante adulto.

O escopo metodológico precisa ser diversificado, sem fragilizar ou simplificar os conteúdos, os processos e os resultados artísticos com e de estudantes, além de incentivar a valorização das culturas populares e das experiências estéticas cotidianas do trabalhador. Ainda, devem ser oferecidas condições de ampliação dos repertórios artísticos de estudantes e construção de conhecimentos técnicos, poéticos, políticos, históricos e culturais sobre a criação em Arte e dos fenômenos dela derivados.

7.5 Normativa sobre Arte na Educação Básica por meio do ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro

Este instrumento normativo estabelece diretrizes orientadoras e bases técnicas e pedagógicas para planejamento, efetivação e qualificação do Ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro na Educação Básica. Consoante à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1994, em seu art. 26, § 6º, “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens” artísticas constitutivas do Campo de Conhecimento Arte na Educação Básica que, por sua vez, integram a Área de Linguagens, em articulação às demais áreas do conhecimento previstas na BNCC. Para a consumação dos objetivos da presença dos componentes curriculares da Arte, visando a formação integral e os direitos de aprendizagem com base na LDB e na BNCC, propõe-se o Projeto de Resolução que acompanha e integra o presente Parecer.

II – VOTO DO RELATOR

Voto favoravelmente à aprovação das Normas complementares à Base Nacional Comum Curricular – BNCC com orientações específicas para o ensino e a aprendizagem da Arte, em suas diversas manifestações, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo, do qual é parte integrante.

Brasília-DF, 19 de março de 2026.

Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 19 de março de 2026.

Conselheira Givânia Maria da Silva – Presidente

Conselheiro Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho – Vice-Presidente

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. Educação & Realidade, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018.

ANDRADE, Margaret Amaral de. Avaliação em execução musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 03 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.965, de 09 de setembro de 2024. Dispõe sobre as normas gerais relativas a concursos públicos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 09 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114965.htm Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DUBATTI, Jorge. Teatro, arte, ciencias del arte y epistemología: una introducción. Repertório, Salvador, nº 20, p.65-76, 2013.

DUBATTI, Jorge. Teatro como acontecimento convival: uma entrevista com Jorge Dubatti. Entrevista concedida à Luciana Eastwood Romagnolli e Mariana deLima Muniz, em fev. 2014, nas dependências Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina. Urdimento, v.2, n.23, p 251-261, dezembro 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573102232014251>

EGAS, Olga. Visualidades. Em: Sampaio, Juliano Casimiro de Camargo et.all. Léxico da Arte/Educação Brasileira. Curitiba: CRV, 2024.

ETTE, Ottmar. Konvivenz. Literatur und Leben nach dem Paradies. Berlin: Kadmos, 2012.

EVREINOV, Nicolás. El teatro en la vida. Santiago de Chile: Ercilla, 1936.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria Felisminda de R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2010.

HENTSCHKE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade? Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Salvador, 1994, p.45-60.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. Apresentação. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs). Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 8-12

KOUDELA, Ingrid. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2009. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Adriana dos Reis. Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO: uma percepção institucional e dos professores. 2019. 176 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

MARTINS, Adriana dos Reis. Ensino da Música. In: SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; et all. (org.). Léxico da arte/educação brasileira. Curitiba: CRV, 2024.

MARTINS, Adriana dos Reis. O ensino de música na cidade de Palmas - TO após o advento da Lei 11.769/08. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação Cultural. Em: Sampaio, Juliano Casimiro de Camargo et.all. Léxico da Arte/Educação Brasileira. Curitiba: CRV, 2024

MOREIRA, A. F. B. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MUNANGA, Kabengele. O Mundo e a diversidade: questões em debates. (Estudos Avançados, 2022).

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n. 10, mar. 2004.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

QUEIROZ, L. R. S., & MARINHO, V. M. (2017). Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. Música Na Educação Básica, 1(1). <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/114>

RANGEL, Beth. Arte como Tecnologia Educacional: paradigmas, pressupostos e princípios. Relatório de pós-doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Supervisora: Liv Sovik. 2024.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETO, Robson. Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

ROSSETO, Robson. Mediação Teatral In: SAMPAIO *et all* (Orgs.). Léxico da Arte/Educação Brasileira - Vol. 2. Curitiba: CRV, 2025.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Polivalência. In: SAMPAIO *et all* (Orgs.). Léxico da Arte/Educação Brasileira. Curitiba: CRV, 2024.

SABINO, K. (2024). A falsa missão francesa e o ensino da arte: apontamentos para uma história outra. *Educar Em Revista*, 40(1), e90506. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/90506>

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. A teatralidade de si-mesmo no ensino do teatro. *Repertório*, [S. l.], n. 29, p. 233–257, 2018.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Educação: Tecnologias, cultura hacker e ensino de artes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1-15, 2021.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Teatralidades. In: SAMPAIO *et all* (Orgs.). *Léxico da Arte/Educação Brasileira*. Curitiba: CRV, 2024.

SWANWICK, Keith Music. *Mind and Education*. London: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith Music. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação e medidas em performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 13-29.

VALLE, Flavia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na Escola. Para Quê? *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 13, n. 1, p. 1, 2023.

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. Em: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (Org.). *O Teatro e suas Pedagogias: práticas e reflexões*. Brasília: Editora UnB, 2016. p. 29-44.

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. *O espectador na Dança: um estudo de recepção aplicada*. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui as Normas complementares à Base Nacional Comum Curricular – BNCC com orientações específicas para o ensino e a aprendizagem da Arte, em suas diversas manifestações.

A PRESIDENTA DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 10, inciso VI, da Portaria MEC nº 1.306, de 2 de setembro de 1999, e tendo em vista o disposto no art. 7º, alíneas ‘b’ e ‘d’, e art. 9º, § 1º, alínea ‘c’, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no art. 8º, § 1º, e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 2, de 19 de março de 2026, resolve:

**CAPÍTULO I
DO OBJETO**

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Operacionais para assegurar a oferta dos componentes curriculares de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

**CAPÍTULO II
DO REFERENCIAL LEGAL E CONCEITUAL**

Art. 2º Na organização dos currículos da Educação Básica, a Arte deve ser entendida como Campo de Conhecimento que integra a Área de Linguagens e se articula às demais áreas do conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC mediante oferta de componentes curriculares e projetos interdisciplinares e integradores, considerando:

- I - Artes Visuais;
- II - Dança;
- III - Música; e
- IV - Teatro.

§ 1º Para cada um dos quatro componentes curriculares definidos nos incisos I a IV, devem ser observados os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na forma de competências e habilidades da BNCC.

§ 2º A oferta dos componentes curriculares que compõem o Campo de Conhecimento Arte deve ser realizada na perspectiva do fortalecimento da educação integral, de forma a articular experiências, vivências e práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da escola em processos de mediação cultural e artística que contribuam para o desenvolvimento pleno dos educandos, considerando as dimensões cognitiva, ética, estética, política, afetiva, social e cultural.

§ 3º O trabalho educativo com as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, a partir das suas epistemologias, metodologias e finalidades específicas, deve articular ações e projetos nos quais se oportunize aos educandos a fruição, a participação, a produção, a contextualização e a reflexão crítica das múltiplas manifestações das artes e sua contribuição na formação de cidadãos críticos, criativos e participativos na vida social.

§ 4º A implementação das ações e projetos educativos a partir das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro deve garantir o fomento aos processos criativos em todas as dimensões do aprendizado, das áreas do conhecimento, do desenvolvimento humano e da vida em sociedade, a democratização da produção e da fruição artística, bem como a acessibilidade, a equidade e a inclusão plena de todos os educandos, na perspectiva da superação das diferentes formas de preconceito e discriminação, bem como das barreiras físicas, materiais e simbólicas que se manifestam no cotidiano escolar e nas relações sociais estabelecidas com e mediante as artes.

§ 5º Os processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem reconhecer e valorizar múltiplas corporeidades, formas de movimento, expressão e presença, em consonância com o princípio da educação inclusiva, não condicionando-se a padrões corporais normativos.

§ 6º Os processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem articular-se à promoção da educação para relações étnico-raciais, da educação em direitos humanos e da educação ambiental, considerando referenciais curriculares multi e interculturais que reconheçam os sujeitos como portadores de direitos e valorizando epistemologias plurais e saberes ancestrais, inclusive de povos e comunidades tradicionais.

CAPÍTULO III

DAS ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Art. 3º Para assegurar a implementação do disposto nesta Resolução, compete ao Ministério da Educação –MEC:

I - zelar pelo fiel cumprimento das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores.

II - elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação – CNE subsídios destinados à elaboração de Diretrizes Operacionais Curriculares para o Ensino da Arte na Educação Básica, considerando as disposições da BNCC e orientações metodológicas complementares para sua implementação;

III - Elaborar e encaminhar ao CNE subsídios destinados à elaboração de parâmetros nacionais de qualidade e equidade para o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

IV - prestar assistência técnica e financeira aos Sistemas de Ensino e às escolas, assegurando:

a) a elaboração e publicação de materiais de orientação aos Sistemas de Ensino, voltados às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e suas respectivas modalidades;

b) a promoção de ações para a expansão e melhoria dos cursos de formação inicial de professores e demais profissionais da educação, considerando, especialmente, os cursos superiores de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro;

c) a promoção de ações de formação continuada dos profissionais da educação das etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio e suas modalidades e das equipes técnicas das secretarias de educação, em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;

d) a articulação e integração das ações específicas de fortalecimento do ensino da Arte com as demais políticas e programas federais desenvolvidos na Educação Básica, Técnica e Profissional; e

e) a definição de indicadores de acompanhamento e o efetivo monitoramento e avaliação da implementação do disposto nesta Resolução;

§ 1º As ações para a expansão e melhoria dos cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores e demais profissionais da educação, devem contemplar a preparação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a acessibilidade estética e comunicacional e o uso de tecnologias assistivas aplicadas ao ensino da Arte;

§ 2º Os processos de acompanhamento da implementação destas Diretrizes deverão incluir indicadores de participação e permanência nas atividades artísticas, com dados desagregados por deficiência, altas habilidades, gênero, etnia, raça e condição socioeconômica, de modo a avaliar impactos, prevenir desigualdades, promover potencialidades e talentos, agregar novas perspectivas socioculturais e garantir a circularidade de diferentes saberes e fazeres.

Art. 4º Para assegurar a implementação do disposto nesta Resolução, os Sistemas de Ensino e as escolas deverão observar orientações específicas considerando as seguintes dimensões estratégicas:

I - reorganização dos currículos e dos tempos curriculares;

II - alocação dos professores;

III - infraestrutura física e pedagógica; e

IV - procedimentos de avaliação;

Art. 5º No que tange à reorganização dos currículos e tempos curriculares, compete aos Sistemas de Ensino e às escolas sob sua jurisdição:

I - revisar suas propostas curriculares, de modo a assegurar a explicitação dos direitos e objetivos de aprendizagem, em cada etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando os quatro componentes curriculares que integram o Campo de Conhecimento Arte, na Área de Linguagens e nas demais áreas do conhecimento, e respectivos componentes curriculares previstos na BNCC, bem como nas orientações metodológicas para sua implementação progressiva;

II - definir a alocação da carga horária, em cada etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e suas modalidades, para o Campo de Conhecimento Arte, considerando cada um dos seus quatro componentes curriculares; e

III - definir, com implementação progressiva, o regime de oferta dos componentes curriculares do Campo de Conhecimento Arte, assegurando, no mínimo, a presença de dois componentes curriculares em cada ano/série do Ensino Fundamental e Ensino Médio ao final do prazo de implementação da presente Resolução.

§ 1º Recomenda-se que a oferta dos componentes curriculares definidos para cada ano/série seja feita ao longo de todo o ano letivo e que seja assegurado ao menos um tempo curricular para cada componente.

§ 2º Os Sistemas de Ensino, as redes e unidades escolares devem observar a legislação vigente relativa à Educação Especial Inclusiva, em conformidade com o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, assegurando aos estudantes público alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE a garantia de acesso ao Ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, por meio de recursos e serviços que apoiem, complementem ou suplementem o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista – TEA e com altas habilidades ou superdotação.

§ 3º Os Sistemas de Ensino, as redes e unidade escolares deverão assegurar a articulação entre os docentes dos componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e o Atendimento Educacional Especializado, com vistas à eliminação de barreiras à participação, à fruição e à produção artística dos estudantes da Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

Art. 6º No que tange à formação inicial e alocação de professores, compete aos Sistemas de Ensino, escolas e redes de escolas sob sua jurisdição:

I - observar as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores;

II - realizar a revisão de suas normas para seleção e contratação de professores, assegurando a realização de concursos públicos para a contratação de professores para as escolas públicas, de modo a garantir que, gradualmente e conforme os respectivos planos de implementação, os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro sejam ministrados por profissionais com licenciatura específica e com diploma no respectivo componente artístico de sua atuação;

III - garantir, nos processos seletivos para alocação de professores, o cumprimento das ações afirmativas previstas na legislação vigente, assegurando a participação de grupos historicamente minorizados;

IV - definir o regime de atribuição da regência das aulas para cada componente curricular, respeitando a legislação vigente sobre o piso e a jornada dos profissionais do magistério;

V - definir orientações específicas para a alocação de parcela da carga horária dos docentes dos componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para participação em projetos artísticos e culturais interdisciplinares e integradores nas diferentes manifestações das artes na vida contemporânea, permitindo a articulação entre as linguagens artísticas e experiências culturais, científicas, tecnológicas e de participação social, sem prejuízo da regência das aulas dos componentes específicos e de suas demais atribuições como docentes; e

VI - incentivar a integração dos docentes dos componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro com os demais docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por meio de projetos interdisciplinares e integradores nos campos de experiência, e nas áreas do conhecimento previstas na BNCC, sem prejuízo da regência das aulas dos componentes específicos e de suas demais atribuições; e

VII - definir orientações específicas e formas de incentivo à integração de Artistas e Mestres das Culturas Populares e Tradicionais com os docentes dos componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em regime de trabalho colaborativo.

§ 1º Recomenda-se que a carga horária dos docentes dos componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, destinada a projetos interdisciplinares e integradores a que se referem os incisos V, VI e VII do *caput*, não ultrapasse 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total de trabalho dos docentes.

§ 2º O trabalho colaborativo de que trata o inciso VII deste artigo deverá assegurar a especificidade da função docente no planejamento e condução das atividades, com a intencionalidade pedagógica e a integração das propostas ao Projeto Político-Pedagógico – PPP da unidade educacional e à proposta curricular do Sistema de Ensino.

Art. 7º No que tange à infraestrutura física e pedagógica, compete aos Sistemas de Ensino e às escolas sob sua jurisdição:

I - realizar pesquisa de diagnóstico das necessidades de infraestrutura física e pedagógica de suas unidades educacionais para a implementação da oferta dos componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;

II - elaborar plano de ação, com metas progressivas, para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, considerando os resultados da pesquisa de diagnóstico e as metas e estratégias definidas no Plano Nacional de Educação – PNE e em seus respectivos Planos de Educação;

III - promover a integração do espaço escolar com outros espaços de produção, fruição e mediação cultural e artística presentes nos diferentes territórios; e

IV - estimular a integração entre as escolas e suas comunidades, incluindo coletivos de artistas, movimentos culturais e instituições presentes nos territórios, em ações e projetos desenvolvidos a partir do trabalho educativo com os componentes curriculares do Campo de Conhecimento Arte.

Parágrafo único. Os espaços físicos, recursos, materiais e ambientes destinados ao ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro deverão observar as normas de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, assegurando a participação de estudantes e profissionais da educação portadores de deficiência e com necessidades específicas.

Art. 8º No que tange aos procedimentos de avaliação, caberá aos Sistemas de Ensino e às unidades escolares assegurar que os processos avaliativos considerem o acesso, a acessibilidade e as condições de participação de todos os estudantes, com e sem deficiência, altas habilidades e superdotação, nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das expressões artísticas e criativas.

§ 1º A avaliação do aprendizado e do desenvolvimento em cada componente do Campo de Conhecimento Arte deverá respeitar as diversidades e singularidades, assim como os limites e as possibilidades de cada estudante, vedadas quaisquer formas de discriminação, estigmatização, adjetivação ou classificação valorativa de caráter estético, ético, de gênero, de território, de geracionalidade, de raça, de etnia, religioso, político e capacitista, garantindo a pluralidade, a diversidade de ideias, concepções, estilos e habilidades nas expressões individuais e coletivas.

§ 2º Na Educação Básica, os processos reflexivos, cognitivos, criativos e de experimentação das crianças, jovens e adultos devem ser respeitados na sua singularidade e com intencionalidade pedagógica.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 9º O MEC deverá elaborar e encaminhar ao CNE, no prazo de cento e oitenta dias a contar da data de publicação desta Resolução, subsídios destinados à produção de Diretrizes Operacionais Curriculares e Parâmetros de Qualidade e Equidade para o Ensino da Arte na Educação Básica, considerando o teor do Parecer CNE/CEB nº 2, de 19 de março de 2026, que dá base a esta Resolução, as disposições da BNCC e orientações metodológicas para sua implementação.

Art. 10. O MEC deverá elaborar plano de ação para realizar a assistência técnica e financeira definida no art. 3º desta Resolução em até cento e oitenta dias a contar da data de sua homologação.

Parágrafo único. O plano de ação do MEC, para assistência técnica e financeira, deverá ser atualizado periodicamente, considerando as Diretrizes Operacionais Curriculares, os Parâmetros de Qualidade e Equidade e os diagnósticos e planos de implementação oriundos das redes de ensino.

Art. 11. Os Sistemas de Ensino e as escolas sob sua jurisdição deverão revisar e atualizar suas normas, conforme definições estabelecidas nos arts. 5º e 6º desta Resolução, em até cento e oitenta dias após a homologação do plano de ação de assistência técnica e financeira do MEC.

§ 1º O processo de implementação de que trata o *caput* deverá se basear em plano devidamente definido pelo Sistema de Ensino, considerando prazos, estratégias, metas progressivas e as condições objetivas de estrutura e funcionamento das unidades escolares sob sua jurisdição, em consonância com o plano de ação de assistência técnica e financeira do MEC.

§ 2º Os conselhos de educação, no âmbito de seus Sistemas de Ensino, deverão atualizar seus atos normativos e referenciais curriculares, de modo a estabelecer os parâmetros de organização curricular, carga horária, formas de oferta e regime de implementação em consonância com os dispositivos desta Resolução.

§ 3º Os Sistemas de Ensino, em regime de colaboração com a União, deverão assegurar a completa implementação desta Resolução até o final do prazo de vigência do PNE 2026-2036.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.