

# Educação Audiovisual no Brasil em tempos de neoprodutivismo e barbárie: reflexões e possibilidades a partir da Arte-Educação

*Audiovisual Education in Brazil in Times of Neo-Productivism and Barbarism: Reflections and Possibilities from Art-Education*

*Educación Audiovisual en Brasil en tiempos de neoproductivismo y barbarie: reflexiones y posibilidades desde el Arte-Educación*

Diego da Silva Vargas

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: dsvargas04@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6292-256X>

## RESUMO

Este artigo busca trazer reflexões sobre o lugar do licenciado em Cinema e Audiovisual na Educação Básica brasileira e, portanto, sobre as disputas políticas e curriculares que compõem seu fazer profissional em tempos de neoprodutivismo e barbárie. Para isso, estabelece relações entre Cinema, Audiovisual, Arte e Educação, a partir de um referencial teórico interdisciplinar. O texto inicia discutindo o panorama educacional contemporâneo brasileiro, para, com base na trajetória que a Arte-educação vem construindo nesse cenário, pensar o trabalho que se pode desenvolver com o Audiovisual, em contexto escolar, integrado ao Ensino de Arte, e, assim, contribuir para a formação dos estudantes para o enfrentamento do panorama inicialmente apresentado.

Palavras-chave: *Educação Audiovisual; Arte-Educação; educação escolar.*

## ABSTRACT

This paper aims to reflect on the role of the teacher graduate in Cinema and Audiovisual in Brazilian Basic Education and, therefore, on the political and curricular disputes that shape their professional practice in times of neoprotivism and barbarism. To do so, it establishes connections between Cinema, Audiovisual, Art, and Education, drawing on an interdisciplinary theoretical framework. The text begins by discussing the contemporary Brazilian educational landscape and, based on the trajectory that Art-education has been building in this context, it explores the work that can be developed with Audiovisual media in schools, integrated into Art Education. In this way, it seeks to contribute to the formation of students to confront the initial educational panorama presented.

**Keywords:** *Audiovisual Education; Art-Education; school education.*

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el rol del profesor licenciado en Cine y Audiovisual en la educación básica brasileña y, por lo tanto, sobre las disputas políticas y curriculares que configuran su práctica profesional en tiempos de neoproductivismo y barbarie. Para ello, establece relaciones entre Cine, Audiovisual, Arte y Educación, desde un marco teórico interdisciplinario. El texto comienza discutiendo el panorama educativo contemporáneo brasileño y, basándose en la trayectoria que el Arte-Educación ha construido en este contexto, reflexiona sobre el trabajo que se puede desarrollar con el Audiovisual en el ámbito escolar, integrado a la Enseñanza de Arte, y así contribuir a la formación de los estudiantes para enfrentar el panorama educativo inicialmente presentado.

**Palabras clave:** *Educación Audiovisual; Arte-Educación; educación escolar.*

Data de submissão: 16/11/2024  
Data de aprovação: 13/03/2025

## Introdução

Este artigo parte de motivações pessoais, profissionais e políticas de seu autor como docente em cursos de formação de professores em uma universidade pública brasileira situada no estado do Rio de Janeiro e como licenciado em Cinema e Audiovisual.<sup>1</sup> Cursos de Bacharelado em Cinema e

---

Vargas, Diego da Silva. *Educação Audiovisual no Brasil em tempos de neoprotivismo e barbárie: reflexões e possibilidades a partir da Arte-Educação.*

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 15, n. 34, maio-ago. 2025  
ISSN: 2238-2046. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/2238-2046.2025.55920> >

em áreas afins existem no Brasil há muito tempo, mas apenas em 2012, na Universidade Federal Fluminense, se inaugurou a primeira (e, até o momento, única) licenciatura no campo, isto é, o primeiro curso dedicado a formar professores especialistas em Cinema e Audiovisual no país.

A criação de um novo campo de formação profissional docente abriu espaço para que a ideia de um “Cinema-Educação” e/ou de uma “Educação Audiovisual” saísse do espaço difuso das interseções constituídas por vontades individuais ou de pequenos grupos e se constituísse um espaço oficialmente curricularizado de produção de saberes. Como o currículo é um território em disputa (Arroyo, 2011), a criação da licenciatura se antecipou, inclusive, às políticas educacionais e às demandas do mercado educativo, já que essa forma de expressão artística não tem ainda um lugar claramente definido nos currículos escolares brasileiros.<sup>2</sup>

Partindo, então, dessa disputa necessária, assumida pelos que se graduam nesse curso, busca-se aqui organizar algumas discussões sobre as (im)possibilidades do professor de Cinema e Audiovisual no espaço escolar no atual contexto da educação brasileira. Entende-se que o debate que atravessa este texto é de natureza curricular, por relacionar-se diretamente com a organização do conhecimento no espaço-tempo escolar e universitário. O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar, de maneira panorâmica, reflexões sobre diálogos possíveis entre educação e arte audiovisual em um contexto institucionalizado – a escola.

## **A educação brasileira no contexto contemporâneo**

Para pensarmos como o licenciado em Cinema e Audiovisual pode se inserir nos espaços escolares brasileiros, precisamos, anteriormente, pensar as bases que sustentam o lugar da Educação Básica contemporaneamente em nosso país. Como processos educacionais, denominam-se aqui as relações de ensino-aprendizagem que constroem professores e estudantes entre si e entre os objetos de estudo. Tais relações, intersubjetivas, se dão em um contexto histórico e geográfico específico. Assim, são atravessadas (e talvez delimitadas) por um tempo-espacó escolar, que, por sua vez, é atravessado também por questões políticas, culturais, econômicas, sociais, interacionais, institucionais etc., ou seja, por relações de poder que nunca são neutras.

Vivemos, hoje, tempos particularmente fervorosos de debates públicos e privados sobre a educação no Brasil. Especialmente com as mudanças políticas, com as disputas culturais vividas nos últimos anos e com a disseminação de ideias equivocadas sobre o que se faz nos espaços públicos de educação formal (escolas e universidades), e mesmo não formal (museus, por exemplo), as discussões sobre o papel que pode cumprir a Educação Básica passaram a acontecer por meios e modos tortuosos em nossa sociedade. Debates sobre “doutrinações de esquerda” por parte de professores ou sobre a necessidade de “escolas sem partido”, por exemplo, explicitam esse cenário, que se complementa por políticas de cortes em investimentos na educação pública cada vez mais intensas.

O problema da educação pública no Brasil não é, porém, um problema recente. Sobre isso, Cara (2019, p. 27) ressalta que, em nossa Constituição, a educação deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, mas, historicamente, as políticas educacionais “perseguem caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição”. Segundo o autor, tais políticas foram entendendo a educação ora como insumo econômico, ora como estratégia disciplinadora doutrinária.

Considerando a história das ideias pedagógicas em nosso país, Saviani (2011) concebe que vivemos, ao longo da segunda metade do século passado, a configuração de uma concepção pedagógica produtivista, que culmina, entre os anos de 1991 e 2001, na construção do que denomina de “neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnismo”. Apesar de não se aprofundar nas ideias que se desenvolvem nos anos seguintes, o autor nos indica que estas representaram continuidades da perspectiva neoprodutivista, uma vez que “ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito”. Entretanto, reforça também que “análises críticas e focos de resistência [...] tendem a se fortalecer neste novo século, à medida que os problemas se agravam e as contradições se aprofundam, evidenciando a necessidade de mudanças sociais mais profundas” (Saviani, 2011, p. 451). A esses focos de resistência se alinha este trabalho.

Por conseguinte, precisamos considerar que, desde os anos 1990, a América Latina passou a viver um contexto de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, já que políticas neoliberais, inicialmente impostas por agências internacionais, foram sendo assumidas pelas elites locais

(Saviani, 2011; Silva, 2018). Tais políticas chegaram de forma desconexa, mas passaram a constituir uma política única, que, em relação à educação, se construiu a partir de um discurso de modernização (Silva, 2018), e, no Brasil, se intensifica a cada governo, com reformas sendo prometidas e executadas.

Saviani (2011, p. 428) nos lembra que, nesse contexto, o discurso do fracasso da escola pública passa a ser assumido pelas ideias pedagógicas vigentes. Neste momento, os governos adotam discursos neoconservadores e, inclusive, apelam para “a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado”: enfocam-se os interesses privados e o centro do processo educacional, que busca formar seres competitivos para o mercado de trabalho, passa a ser o indivíduo. A escola, por sua vez, já não busca garantir o acesso ao emprego, mas o status de empregabilidade, pois o capitalismo atual assume que não há emprego para todos: “é o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo” (Saviani, 2011, p. 430).

Constrói-se, portanto, uma “pedagogia da exclusão” (Saviani, 2011), que, tomando a economia como instância de organização da vida, imprime “uma lógica de relações avessas ao próprio educar e aos desafios que uma cultura aberta e múltipla propicia” (Carneiro, 2019, p. 43). Essa concepção não direciona apenas os parcisos investimentos em educação. Ela aparece também quando se repensa o próprio papel da escola. Pedagogicamente, vão sendo flexibilizados os processos e o controle das ações se desloca deles para os resultados: o Estado passa a ter principalmente o papel de avaliador dos alunos, das escolas, dos professores e de distribuidor de verbas e recursos a partir de critérios baseados em eficiência e produtividade (Saviani, 2011).

Esse sistema, baseado em avaliações externas, procura fomentar um modelo educacional em que alunos e professores são alheios ao que se ensina, sendo as avaliações as verdadeiras organizadoras do ritmo escolar (Carneiro, 2019). Sob essa lógica, os alunos são os produtos oferecidos pelas escolas a seus clientes: empresa e sociedade (Saviani, 2011). Hoje, vivemos um cenário que exacerba o neoprodutivismo apontado por Saviani (2011). Cássio (2019, p. 18) nomeia de “barbárie gerencial” esse processo que tenta “destruir as escolas de fora para dentro”, buscando soluções gerenciais para a educação e utilizando técnicas e discursos que nos confundem, ao colocar do mesmo lado educadores progressistas e reformadores empresariais contra as chamadas “guerras culturais” vividas em escolas e universidades (Cássio, 2019).

Constrói-se uma lógica educacional que inclui os estudantes para melhorar as estatísticas educacionais, mas sem a qualidade necessária para que ingressem efetivamente no mercado de trabalho e ativamente na vida da sociedade (Saviani, 2011). Sobre os investimentos, por exemplo, trata-se as grandes avaliações como referência, mas não se deseja que o Estado gaste com a educação básica (Cara, 2019).

As práticas docentes, neste contexto, são direcionadas para a busca de “soluções mágicas” derivadas de um “utilitarismo e imediatismo da cotidianidade” que prevalece sobre um trabalho “paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (Saviani, 2011, p. 449). O professor é visto como um reproduutor de apostilas e o estudante como um ser “avaliado por metas curriculares alheias às dinâmicas da sala de aula” (Carneiro, 2019, p. 42).

Nos últimos anos, a situação se agrava com a soma de um fundamentalismo econômico ultraliberal com forças ultraconservadoras e reacionárias (Cássio, 2019). Dentro (e fora) das escolas, essa soma se manifesta por meio de “intimidação, perseguições e censura ao professorado, anti-intelectualismo, revisionismo histórico, negacionismo científico, militarização, movimentos antiescola, moralismo, machismo, misoginia, transfobia, intolerância religiosa, racismo” (Cássio, 2019, p. 18). Essa aliança entre ultraliberalismo e ultrareacionarismo alcança hegemonia política em 2016, mas, enquanto o governo Temer (2016-2018) privilegia o ultraliberalismo, o governo Bolsonaro (2019-2022) faz o inverso, sem desfazer a aliança estabelecida (Cara, 2019).

Tudo isso transforma a escola, por si mesma, em uma violência, que adoece docentes e alimenta o *bullying* e o assédio (Carneiro, 2019). Torna-se, portanto, fundamental lutarmos pela alteração dessa realidade. Este trabalho pretende colaborar com algumas reflexões nesse sentido, a partir da compreensão de que o Audiovisual pode se inserir no campo da Arte-Educação que se desenvolve em contexto escolar em oposição ao triste cenário que se apresenta como norma para a vida de estudantes e professores. Especificamente, queremos pensar como o trabalho com o Audiovisual pode se inserir na Educação Básica nesse cenário de desmonte. Para isso, buscamos, a seguir, apresentar o campo da Arte-Educação para, depois, pensarmos as (im)possibilidades de inserção da Educação Audiovisual como Arte nas escolas.

## O campo da Arte-Educação e o ensino de Arte em contexto escolar no Brasil

Nesta seção, busca-se apresentar brevemente o campo da Arte-Educação no contexto da educação brasileira. Adota-se a nomenclatura Arte-Educação, pensando, entre outras coisas, que o termo representa uma “epistemologia da Arte”: “as questões relacionadas ao ensino/aprendizagem em artes são questões que se inserem na reflexão mais ampla a respeito da construção do conhecimento do conhecimento” (Rizzi, 2012, p. 69). Sobre isso, Duarte Jr. (2012, p. 12) explica que a ideia de “uma educação através da arte” (ou uma Arte-Educação) parte da perspectiva de construção de “uma educação baseada, fundamentalmente, naquilo que sentimos”, o que “não significa o treino para alguém se tornar um artista”, mas sim “uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós”.

O autor nos lembra que, como seres humanos, buscamos a sobrevivência biológica, mas também a construção de um sentido para a vida, de uma coerência em um mundo simbólico que nos permite transformar nossas vidas em existência. Dessa forma, entende-se que o conhecimento humano é construído em “um jogo (dialético) entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (transformado em palavras ou outros símbolos)”, “entre o sentir e o pensar” (Duarte Jr., 2012, p. 21).

Cabe ressaltar que a Arte-Educação pode aparecer, de maneira privilegiada, em contexto escolar, na disciplina de Arte(s), mas o objetivo do campo é maior: permitir a construção de projetos educacionais que tomem a arte como um fundamento, já que a escola é tradicionalmente vista como espaço de transmissão de saberes científicos tomados como universais, relegando o lúdico e o estético a posições inferiores, uma vez que não servem a “um sistema de produção que deve se manter em perpétuo crescimento” (Duarte Jr., 2012, p. 64). Já podemos perceber, então, como esse campo nos abre caminhos para questionarmos o cenário apresentado anteriormente.

Ainda segundo Duarte Jr. (2012), essa perspectiva racionalizante e produtivista impede que a educação escolar ajude os estudantes a pensarem sobre suas vidas e sobre o universo cultural em que estão inseridos. Como defende Rizzi (2012, p. 69), isso “torna, pela fragmentação imposta, impossível o conhecimento do conhecimento”. Na contramão dessa lógica, que, inclusive, divide o conhecimento em disciplinas específicas, a Arte-Educação é “uma área de estudos extremamente

propícia à fertilização interdisciplinar" (Barbosa, 2012a, p. 12). De acordo com Barbosa (2012a), o próprio termo que nomeia a área foi deixando de designar, de forma binária, relações entre duas áreas (Arte e Educação) para pensar as possibilidades de interpenetração entre elas e de relações entre elas e outras áreas do conhecimento.

Sobre isso, ressalta o próprio Duarte Jr. (2012) que a separação disciplinar é ilusória, já que linguagem e imaginação são desenvolvidas por nós conjuntamente, que mesmo a ciência nasce da imaginação e que o ato criativo se dá muito mais no sentir do que no simbolizar. O autor chega a afirmar que, sem a oportunidade de viver manifestações estéticas, o ser humano acaba encontrando apenas na violência a possibilidade de se expressar, o que reforça a ideia anteriormente apresentada de que uma educação estética, uma educação que tome a arte como fundamento, pode contribuir para sairmos da barbárie e do neoprodutivismo em que está baseada a educação brasileira contemporânea.

Assim, podemos pensar na possibilidade de romper com essa lógica (educacional e de existência) que nos violenta, a professores e estudantes, e que gera violência. Por isso, Pimentel e Magalhães (2018, p. 228-229) defendem que toda ação artística traz em si uma pedagogia, uma forma de criar e de aprender arte, e uma nova forma de vida "transversalizada pela época e pelo contexto em que se vive", uma vez que "além da subjetividade individual, construímos e somos parte de uma subjetividade coletiva, que é social, que nos força ao reinventar constante de nós mesmos".

Cabe destacar, porém, que nem sempre essa foi a perspectiva de Arte-Educação que guiou as práticas escolares com as diversas artes. Talvez ainda hoje não o seja. Por esse motivo, torna-se importante pensarmos sobre as disputas curriculares que compõem a inserção da Arte no espaço escolar em nosso país para posteriormente pensarmos efetivamente o espaço da Educação Audiovisual nessa disputa.

Como pudemos ver nas seções anteriores, as possibilidades para a concretização de uma Arte-Educação pensada como educação estética, interessada em quem somos – estudantes e professores – e no que sentimos, são cada vez mais limitadas. Entretanto, aqui, entendemos que o currí-

culo escolar não é dado, pois está sempre sendo construído e reconstruído, devido às ações de diversos agentes que vão buscar atuar nesse processo de (re)construção (Arroyo, 2011). Portanto, não podemos tomar a realidade que se nos apresenta como se não pudesse ser transformada.

Tal realidade, em relação às artes na escola, pode ser resumida em aulas, espremidas entre disciplinas consideradas mais sérias, que acabam servindo mais para a diversão do que para disputar concepções de educação (Duarte Jr., 2012), já que existe um “preconceito contra o ensino da Arte” manifestado, de um lado, pelo “desprezo pelas funções da Arte na escola” e, de outro, pelo próprio “desinteresse dos artistas, mesmo alguns daqueles que se acham mais engajados no ensino de Arte, pelas reflexões metodológicas”, por reflexões sobre como se pensar a escola (Barbosa, 2012a, p. 14). Ainda sobre isso, Alves (2016, p. 3224) acrescenta que, mesmo no campo das Artes, é possível notar uma hierarquia nos currículos escolares: “Dentre as linguagens artísticas, aquelas que se expressam fundamentalmente por meio do corpo e da cena (Teatro e Dança) [...] são ainda mais marginalizadas que outros conteúdos artísticos”.

Observando a trajetória histórica do ensino de Arte no Brasil, podemos entender um pouco das razões que sustentam tais preconceitos. Ainda que não possamos nos aprofundar no tema, cabe destacar, como o faz Barbosa (2012a, p. 11), que complexas relações culturais influenciam sempre a perspectiva predominante de educação e de ensino da Arte em contexto escolar. Tais relações sofrem interferências “das ideias filosóficas, econômicas, sociais, artísticas e educacionais sobre os propósitos determinantes ou finalidades do ensino da Arte” em um determinado período.

Descreve a autora que o ensino da Arte nasce de maneira elitista e preconceituosa no Brasil, pelo desejo de se “formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte” (Barbosa, 2012a, p. 16). Posteriormente, ao longo do Império e com a chegada da República, esse preconceito se voltou contra o próprio ensino da Arte, entendido como “adorno do Reinado e do Império” (Barbosa, 2012a, p. 16). A forma como esse ensino se institucionalizou contribuiu para isso, pois se deu com a chegada de artistas franceses de orientação neoclássica que se opunham à tradição que aqui se construía de origem popular (Barbosa, 2012a).

Dessa forma, cria-se oficialmente um afastamento entre a Arte que se institucionaliza e a massa, ao mesmo tempo em que se constrói, inclusive legalmente, uma noção de Arte como acessório da cultura, especialmente, as Artes Visuais, que eram menos aceitas que a Literatura, privilegiada pela educação jesuítica, bem como se separa a Arte como criação e lazer, praticada pelas elites locais, da Arte como atividade manual praticada pelos demais (Barbosa, 2012a).

Segundo a autora, com exceção de pequenos movimentos tímidos, essa situação só vai se alterar com a difusão das ideias modernistas em 1922. Antes disso, no início do século XX, predominava uma discussão, atravessada, por um lado, por ideais positivistas, e, por outro, por ideias liberais, sobre a necessidade de se implantar o ensino da Arte como disciplina obrigatória nas escolas primárias e secundárias. Porém, o que se entendia por ensino de Arte, naquele tempo, era, na verdade, o ensino de Desenho tomado em "equivalência funcional com o escrever" (Barbosa, 2012a, p. 34).

Somente com os primeiros pensamentos da Pedagogia Experimental chegando ao Brasil essa perspectiva passou a ser questionada, em relação principalmente ao ensino primário, ao colocar como central o papel da imaginação na formação das crianças. A partir da construção de práticas pedagógicas experimentais que desejavam entender como as crianças pensavam e aprendiam, com o uso de instrumentos antropométricos e testes mentais, o desenho infantil passou a ser considerado importante meio de entender o pensamento infantil (Barbosa, 2012a).

Essa vertente mais psicologizante foi importante para a "resultante metodológica de retirar os modelos externos das aulas de desenho, levando a uma busca e enriquecimento de modelos internos" (Barbosa, 2012a, p. 112). Entretanto, com a Primeira Guerra Mundial e com a chegada do pensamento artístico moderno, uma nova dicotomia se instalou: de um lado, houve um desejo de ampliação de uma formação técnica necessária para a industrialização do país, e, de outro, artistas, como Anita Malfatti, inovavam os métodos e concepções de ensino, colocando o professor mais como um "espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão" (Barbosa, 2012a, p. 114).

Portanto, cria-se uma realidade no Brasil que vai, em definitivo, separar Arte e Técnica como polos dicotômicos que representam, ao mesmo tempo, "a expressão do eu" e a "expressão dos materiais" (Barbosa, 2012a, p. 115), o que vai definir o campo até os dias de hoje. Entretanto, até aqui, podemos ver que toda essa discussão ainda se centra muito na ideia de Arte-Educação como trabalho escolar com as chamadas Artes Visuais, o que traz marcas para o ensino de Arte no Brasil até o instante, sendo essa a modalidade artística privilegiada.

Legalmente, esse cenário só se modifica nos anos 1970, quando a LDB nº 5.692/71 passa a considerar a Educação Artística como atividade obrigatória, exigindo do professor uma formação e uma ação polivalente, já que deveria trabalhar com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música dentro da mesma disciplina (Pimentel; Magalhães, 2018). Frange (2012, p. 43) aponta que, nesse momento, foi necessária também a criação de cursos de formação de professores para atuarem com essa disciplina. Assim, foram implementados "cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível) em uma visão redutora e adversa [...] aos pressupostos da Educação através da Arte". Segundo a autora, tais cursos, em geral, acabaram se construindo a partir de uma concepção de Arte-Educação como "laissez-faire", "partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucatas e/ou "lixo-limpo" para grotescas reduções copistas (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos)".

Porém, já na década de 1980, professores, artistas e pesquisadores começaram a criticar essas licenciaturas curtas e a rejeitar e denunciar a noção de educação artística polivalente. Esse movimento culmina na inclusão, como disciplina obrigatória, da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. Entretanto, como o texto inicial da lei era vago, após solicitações de diversas entidades, sua redação foi alterada, tendo sido incluída a necessidade da ênfase nas expressões artísticas regionais, e a constituição da disciplina pelas quatro ditas "linguagens artísticas": Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Peres (2017) destaca que, ainda hoje, se encontram marcas dessa tradição polivalente em currículos e processos de seleção docente por todo o país. Além disso, ressalta Silva (2018, p. 127) que, atualmente, nas salas de aula, é possível localizar práticas extremamente tradicionais de trabalho com a Arte "bastante focadas nos procedimentos e biografias dos artistas". A autora lembra também que

as condições das escolas acabam por impedir a experimentação de possibilidades diversas de fruição da produção artística e denuncia que as práticas predominantes ainda privilegiam uma cultura branca e masculina dominante, centrada na Europa e nos Estados Unidos: “também as práticas locais e a expressão da cultura de negros e índios participam pouco do currículo escolar”, o que “pouco colabora para um processo de formação estética emancipatório”.

Tudo isso se relaciona com o fato de que ainda predomina na realidade escolar a precarização desse componente curricular, limitado em tempo e espaço (Pimentel; Magalhães, 2018). Iavelberg (2018, p. 80) evidencia que “a maioria das escolas apresenta: número insuficiente de professores licenciados nas linguagens específicas; concursos polivalentes de ingresso na carreira docente; pouca carga didática reservada ao componente; baixa diversidade de materiais e inadequação de espaço”. A autora diz ainda que há carência de professores com formação na linguagem que ensinam, de profissionais licenciados e que, do 1º ao 5º ano, pedagogos podem ministrar aulas de Arte no modelo da polivalência.

Assim, é possível notar que muitos são os desafios a serem enfrentados pelos licenciados em Cinema e Audiovisual, já que não se apresenta, no contexto atual, uma realidade favorável à inserção de um novo “especialista” no campo do ensino de Arte no contexto escolar nacional. Além disso, cabe destacar que, como consequência do cenário apresentado no início deste texto, a docência passa hoje por um processo de desintelectualização e é dentro deste processo que se constrói a Base Nacional Comum Curricular como documento normatizador de práticas escolares, definidor do que o professor deve fazer em sala de aula, independentemente de quem seja e de quem sejam os estudantes (Shiroma *et al.*, 2017 *apud* Silva, 2018).

Como mostram Hencke e Silva (2018), uma base comum acaba por determinar os conceitos que devem ser aprendidos e ensinados em todo o território nacional, ignorando as especificidades de cada espaço escolar. Além disso, como destaca Silva (2018), o processo específico de construção desse documento foi sendo dominado por movimentos religiosos e conservadores e por interesses empresariais. Segundo Iavelberg (2018), a BNCC não se construiu como uma política de Estado, já que apresenta forte tendência partidária, evidenciada ao longo das diversas versões produzidas até

sua publicação final, em tempos de alta instabilidade política. Em relação ao componente Arte, por exemplo, explica a autora que houve mudanças na equipe de elaboradores das versões iniciais para a versão final, em função da mudança na presidência.

Não podemos esquecer que a construção da BNCC está diretamente vinculada a uma concepção tecnicista racionalizante de educação. Dentro desse processo de racionalização da aprendizagem, as Artes se veem especialmente atingidas. Essa noção que separa corpo e mente, razão e sensibilidade, se concretiza na Base, de acordo com Alves (2016, p. 3217), quando observamos que ela “está centrada em um rol de objetivos para as diferentes disciplinas, não nos seres que aprendem, [sendo] um modelo de currículo baseado em competências”. Em relação ao ensino de Arte, Pimentel e Magalhães (2018) notam como a BNCC acaba por contradizer documentos anteriores, construídos em governos diversos.

Em um ensino focado em habilidades e competências e não nos sujeitos que se formam nos processos educacionais, a Base assume “um papel científico, objetivo e sistemático, contrariando as dimensões que descreve como estimuladoras da ação artística”, o que “minimiza a possibilidade de criação docente, se este não estiver apto a compreender as possibilidades de cada objetivo e os vislumbrar equivocadamente como conteúdos” (Hencke; Silva, 2019, p. 20).

Ademais, como ressaltam Silva e Santos (2018, p. 2), a BNCC se constrói também para “definir um sistema de avaliação, almejando buscar uma educação padronizada”, um sistema de avaliação definido pelo mercado e pelas grandes instituições financeiras. Sobre isso, Peres (2017, p. 32-33) evidencia que, “como a Arte é um componente curricular que não é cobrado nos exames nacionais para mensurar o desempenho dos estudantes brasileiros, corre-se o risco dessa área do conhecimento ficar ainda mais marginalizada no currículo escolar”. Entre outras consequências, o autor aponta que pode haver a escassez de concursos específicos para professores das diferentes linguagens artísticas, o que, por sua vez, pode afetar a procura de futuros estudantes para esses cursos de formação.

A apresentação desse panorama vai mostrando como pode ser especialmente difícil a disputa por um lugar para o licenciado em Cinema e Audiovisual na escola brasileira, principalmente na escola pública brasileira. Vamos percebendo, inclusive, que esse lugar depende de uma defesa primeira, a

do lugar da Arte na escola, e que essa defesa se constrói de maneira muito complexa, a partir de aparentes contradições. Se antes, por exemplo, vimos que o campo da Arte-Educação se funda em concepções que buscam a ruptura com uma lógica disciplinar do conhecimento, em termos políticos, o campo precisa brigar por uma disciplina específica que acolha seus fundamentos dentro dos projetos curriculares que definem o que se deve ensinar nas salas de aula do país.

Nesse sentido, um dos fatores que ameaçam a existência desse lugar é o fato de, na BNCC, a Arte ser tratada como componente da área de Linguagens, junto a Educação Física, Inglês e Língua Portuguesa. Considerando-se a escala de importância dada a cada um desses componentes na tradição escolar e nos exames de avaliação, não é difícil supor que a disciplina de Arte possa ser engolida pela priorização dada à Língua Portuguesa. Peres (2017, p. 30-31) destaca ainda que não há apenas o risco da Arte se tornar uma disciplina de apoio aos conteúdos de Língua Portuguesa ou de Literatura, uma vez que se abre-se margem também “para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar”.

Sobre isso, Silva e Santos (2018, p. 4) lembram que o modelo proposto pela Base com objetivo de integrar os conteúdos das quatro linguagens – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais – acaba preterindo a sequência de conteúdos conquistada durante a trajetória de luta do ensino da Arte no Brasil. Para os autores, há necessidade de se considerar currículos específicos de Música, de Dança, de Teatro e de Artes Visuais, já que “implantar a BNCC com pressuposto de sustentar a polivalência e atribuir ao professor de arte a responsabilidade de desenvolver atividades com as quatro linguagens artísticas é codificar e admitir a desvalorização e o descuido com o ensino da arte”, o que se justifica, segundo eles, porque “cada linguagem tem seus saberes específicos que dialogam, unem e separam”.

Por isso, Pimentel e Magalhães (2018, p. 227) indicam que “há necessidade de garantir uma carga horária mínima e objetos de conhecimentos que possam contemplar de forma plena o processo de ensino/aprendizagem do componente curricular Arte e suas modalidades artísticas”. As autoras consideram, e concordamos com elas, que a inclusão da Arte em uma área maior requer profundas reflexões conceituais, uma vez que não se muda tão rapidamente o que foi construído ao longo de

uma tradição escolar. Assim, precisamos pensar sobre como deve se propor um currículo específico para o Audiovisual, mas sem separar as reflexões em torno da inserção dessa expressão artística específica nos currículos escolares de um debate mais amplo sobre a própria inserção da Arte.

## O lugar da Educação Audiovisual nas disputas curriculares em tempos de BNCC

Como podemos ver até aqui, a Educação Audiovisual ainda não tem um lugar bem demarcado nas políticas curriculares que definem o projeto de educação que se constrói em nosso país. Isso não significa, porém, que não haja lugar para o licenciado em Cinema e Audiovisual na escola brasileira, já que, como se tem enfatizado ao longo do texto, o currículo está sempre em disputa.

Como destaca Machado (2018, p. 56), o primeiro documento curricular nacional existente no Brasil – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – define “o ensino de Artes como campo que trabalha com as Artes Visuais, o Teatro, a Dança e a Música”. Em relação às Artes Visuais, os Parâmetros (Brasil, 1998, p. 66) definem “como conteúdo, a produção artística visual em espaços diversos por meio de ‘desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meio eletrônico, design (sic), artes gráficas e outros’”. Dessa forma, se entendia, naquele momento, o Cinema e o Audiovisual não como uma linguagem artística independente das demais, mas sim como integrados ao que se entende como Artes Visuais, o que poderemos discutir mais à frente.

Já na BNCC, publicada 20 anos depois, há tópicos que se relacionam com a Educação Audiovisual, porém eles aparecem dispersos nas mais diversas áreas, muito mais relacionados ao uso de recursos tecnológicos do que à produção e circulação de saberes específicos do campo. Dessa maneira, precisamos encontrar um lugar próprio para esses saberes nos currículos escolares. Várias poderiam ser as possibilidades, mas temos acreditado, por conta de tudo que foi dito anteriormente, que o ideal é a entrada nos currículos escolares de uma nova disciplina – a Educação Audiovisual –, quando houver disciplinas específicas para as diferentes modalidades de produção artística, ou dessa forma de expressão em particular na disciplina de Arte, quando esta for a única presente nas “grades curriculares”.

Nesse sentido, é importante pensarmos sobre como queremos disputar esse espaço em tempos, como já dito, em que o ensino de Arte vem sendo anulado pelas políticas públicas educacionais e em que a própria escola – principalmente a pública – e tudo que se produz nela sofre um processo de esvaziamento. Aqui, se, por um lado, há uma disputa a ser enfrentada pela inserção dessa área específica nas escolas, por outro, há uma disputa maior contra uma educação racionalista, que alimenta e é alimentada pela barbárie e pelo produtivismo capitalista contemporâneo.

Portanto, devemos questionar, como propõe Alves (2016, p. 3220): “Se o paradigma técnico-linear e o modelo baseado em competências não necessariamente favorece a construção de um sistema educacional público e de qualidade, o que colocar no lugar? Como podemos construir nossos próprios modelos?”. Acreditamos que um modelo que efetivamente se proponha a seguir os fundamentos da Arte-Educação, mesmo que, para isso, tenha que disputar espaços-tempos com a normatização da BNCC e de tudo que a acompanha, pode ser um caminho interessante, inclusive, como porta de entrada para a Educação (estética) Audiovisual.

Peres (2017, p. 30), observando o documento da BNCC, indica que nele “verifica-se o foco em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte”, o que contradiz todos os ganhos teóricos recentes, já que “a Arte possui conteúdo próprio que vai além da dimensão sensível”. Hencke e Silva (2019, p. 3), por sua vez, explicam que na Base são propostas, para a disciplina de Arte, seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, que “perdem sua potência quando as grandes áreas do saber se reduzem ao desenvolvimento de habilidades cognitivas”. Apontam ainda que “outro dilema a ser evidenciado é a falta da sugestão de conteúdos, provocando um possível descomprometimento docente”, já que “cada uma das dimensões propostas envolve saberes diferenciados”.

Aqui, não poderemos nos aprofundar em uma análise mais detalhada da Base, mas é interessante observarmos que, segundo Peres (2017, p. 31), seu texto apresenta uma concepção de Arte “comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar [...] um entendimento mais consistente da forma na Arte, ou seja, os conteúdos constitutivos do processo artístico”. E acrescenta:

Para que haja um ensino de Arte efetivo, é inadmissível que sejam traçadas metas de modo prescritivo, como um receituário, tampouco que seja instalado um currículo que ignora as condições mínimas necessárias para o funcionamento da aprendizagem em Arte que valorize três dimensões importantes: a criação; a percepção e a contextualização histórica da Arte. As Artes não terão espaço pleno em uma Base Nacional Curricular Comum, que reduz o docente a um eficiente disseminador de competências para obtenção de resultados “exitosos” nas avaliações. Não haverá espaço para as subjetividades, para a diversidade e para a criatividade tão necessária à ação docente (Peres, 2017, p. 33).

Portanto, nos cabe pensar sobre que relações podemos construir com essa realidade que vai buscando se impor aos espaços educacionais. Como nos lembra Machado (2018), a relação entre Audiovisual e Educação não é recente. No que se refere ao Cinema, por exemplo, a autora explica que essa relação se atesta desde 1936, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), ou mesmo pela criação de cineclubes desde 1928. Entretanto, há algo de novo nessa relação hoje: “a interseção Cinema-Educação como campo emergente na Educação Básica” (Machado, 2018, p. 54), atrelada ao desenvolvimento tecnológico e à difusão de aparelhos de filmagem e a publicização dos vídeos em redes sociais.

Nesse sentido, é interessante observar, como o faz Pimentel (2012, p. 129), que “o uso de tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento” e que, em geral, “a escola se apropria das tecnologias desenvolvidas com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento ao estudo da imagem”, ou seja, adequando-as à lógica denunciada nas seções anteriores deste artigo. Além disso, como explicam Shiroma *et al.* (2017 *apud* Silva, 2018), o professor da Educação Básica costuma ser acusado de desconhecer o uso das novas tecnologias, estando sempre desatualizado em relação a elas.

Esse contexto gera, assim, a necessidade de um profissional na escola que se volte para o trabalho com o Audiovisual com os estudantes, sendo essa uma necessidade derivada da própria vida cotidiana, já que somos cada vez mais atravessados, em diferentes espaços e instâncias sociais, por imagens em movimento. Crianças e jovens (e por que não adultos?) crescem e constroem suas identidades em mundo hiper/transmídiático altamente imagético. Por isso, a escola deve auxiliar essas pessoas na construção de reflexões sobre si nesse mundo e sobre esse mundo. Acreditamos que o ideal é que tais reflexões se construam a partir dos pressupostos de uma Arte-Educação que se volte para o que sentem as pessoas.

Torna-se necessária, por conseguinte, a reavaliação dos objetivos da educação, de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos e sensíveis às imagens que recebem e compartilham ao longo de seus dias. Aqui, podemos, inclusive, lembrar que, como nos aponta Pillar (2012), há uma diferença entre olhar e ver: primeiro olhamos e é preciso tempo para chegar ao ato de ver. Isso porque nossa visão é limitada e, em geral, se atenta ao que temos condições de entender, já que nosso cérebro só assimila parte de tudo que nossos olhos enxergam. Dessa forma, é preciso uma série de processos intelectuais complexos para conseguirmos ver, mas, infelizmente, “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos” (Heller, 1992 *apud* Pillar, 2012, p. 80). Ao pensarmos sobre o Audiovisual, podemos ampliar essa discussão também para o ato de escutar, já que os produtos audiovisuais também se compõem de sons. Poderíamos pensar, assim, em também uma oposição escutar/ouvir.

Por esse motivo, torna-se importante o desenvolvimento de uma competência que se volte para o saber ver e ouvir, ou seja, saber analisar a imagem e o som. Para isso, “é preciso conhecer a produção artística visual contemporânea, valorizar nossa herança cultural e ter consciência da nossa participação enquanto fruidores e construtores da cultura do nosso tempo” (Pimentel, 2012, p. 128). Isso vale tanto para imagens estáticas como para as imagens em movimento, atravessadas pelo som, pela montagem e por tudo o que define as especificidades do Audiovisual como expressão artística.

Machado (2018, p. 54) apresenta, a necessidade, de um lado, do “reconhecimento político, educacional e pedagógico do ensino de Cinema e Audiovisual como campo emergente” e, de outro, de “um conjunto de saberes que o educador audiovisual deve articular” em sua prática pedagógica para que sua inserção no espaço escolar se dê a partir de pressupostos que validem tal reconhecimento. A autora defende que o licenciado em Cinema e Audiovisual deve, portanto, ser esse profissional capaz de articular “saberes do cinema, da educação, e do cinema e educação, e todo o conhecimento produzido no campo da estética e da ética. São saberes relacionados com a história, com a criação, com a expressão, com a percepção e com a crítica” (Machado, 2018, p. 57-58).

Essa proposta precisa, de algum modo, lutar contra uma tradição acomodadora, que segundo Tourinho (2012, p. 35) gera a “despolitização deste ensino (implicações de questões como classe social, idade, gênero e etnia em relação aos conteúdos e práticas escolares)”, a “descorporificação do aluno (anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula)”, a “descontextualização da atividade artística (adoção de certos cânones artísticos para o fazer e para o apreciar Arte)” e a “desculturalização da aprendizagem e do próprio ensino – ausência de conhecimento teórico e prático da educação e da Arte e de sua função pedagógica na escola”.

Um trabalho com o Audiovisual, dentro de uma perspectiva essencialmente estética precisa, portanto, ir na contramão disso. Ocupando-se do que chama de Nova Arte-Educação, Barbosa (2012b) traz alguns pressupostos importantes que podem contribuir para uma prática de Educação Audiovisual alinhada a esta perspectiva: a autora defende uma proposta educacional que nos leve a refletir sobre as nossas emoções, buscando articular a Arte como subjetividade e a Arte como cultura na sala de aula, o que implica também a inserção dos aspectos multiculturais da Arte-Educação, preocupados com a cultura e com a diversidade e não apenas com a expressão individual.

Já Machado (2018) defende uma Educação Audiovisual que parte de uma perspectiva histórico crítica, da experimentação criativa, do acesso ao conhecimento produzido e sistematizado, da valorização do processo de produção do Audiovisual educativo e do princípio da dialogicidade. Nesse sentido, cabe lembrar, então, que não defendemos aqui uma primazia do que tradicionalmente se chama de Cinema em relação a outras manifestações audiovisuais, dentro dessa prática, principalmente se considerarmos que o Cinema como tradicionalmente entendido aparece como algo muito distante da vida cotidiana dos estudantes.

Assim, acreditamos que a ideia de uma Educação Audiovisual, baseada na Arte-Educação, precisa também romper com as dicotomias que costumam atravessar o campo dos estudos em Cinema, posto que “uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos” (Duarte Jr., 2012, p. 23).

O sujeito que lê e interpreta um produto audiovisual “tem uma determinada história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam, de modo singular, sua forma de apreensão e de aprovação do mundo” (Pillar, 2012, p. 82). Por isso, a ênfase deve estar no processo e não no produto das práticas com o Audiovisual e, nesse caminho, “para que o processo seja rico e construtivo, segundo Freire, a relação entre o educador e o educando não deve ser hierárquica e muito menos bancária, mas dialógica” (Machado, 2018, p. 64).

Dessa forma, o educador audiovisual é entendido como “um mediador de processos que tem como fim desenvolver e ampliar a capacidade criadora e crítica, auxiliando o educando a expressar o seu universo interior, bem como a questionar os diversos modos de expressão e representação que circulam a sua realidade concreta” (Machado, 2018, p. 58). Seu lugar, precisa, portanto, ser conquistado por aqueles que se formam em uma licenciatura específica e que procuram ampliar o espaço da dimensão do sensível na escola, o que está diretamente atrelado a uma busca pela ampliação do espaço para a Arte na formação de nossos estudantes da Educação Básica. Como nos lembra Peres (2017, p. 33):

se o espaço da Arte for limitado no currículo escolar, não haverá tanta necessidade de contratação de professores formados em Arte, pois estes poderão ser substituídos por profissionais de outras áreas, que, por sua vez, por não terem conhecimento específico, poderão reduzir o ensino da disciplina em mera recreação, para aliviar as tensões após as aulas das “disciplinas mais sérias”.

Em vista disso, podemos lembrar como o trabalho com o Audiovisual já está previsto na BNCC como atrelado à disciplina de Língua Portuguesa na área de Linguagens, o que aumenta “as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos sem que haja algum conhecimento artístico” (Pimentel, 2012, p. 130). Acreditamos que, ao contrário disso, “a diversidade de possibilidades que são oferecidas com as tecnologias contemporâneas, em ensino e elaboração artísticas, deve ampliar, e não restringir, o estudo crítico do que seja ensinar e fazer Arte” (Pimentel, 2012, p. 132).

Por esse motivo, ainda que a educação, em especial a pública, e o ensino de Arte estejam sobre constante ataque, assim como o trabalho e a autoria docente, precisamos continuar trabalhando e realizando práticas que convertam as reflexões políticas em possibilidades de luta, dentro do espaço escolar, ou seja, em outros modelos educacionais, mais críticos e sensíveis.

## **Algumas ponderações parciais...**

Neste artigo, buscou-se trazer algumas reflexões sobre como a Educação Audiovisual pode se inserir no contexto escolar que se apresenta hoje, entendendo que a escola é o espaço ideal de atuação do licenciado em Cinema e Audiovisual, que possui uma formação única e ainda muito nova no Brasil. Como um trabalho que se volta especialmente para a discussão do papel do educador audiovisual na construção de saberes específicos, obviamente, não é este um texto que se encerra em si mesmo. Há limitações de tempo e de espaço para o seu desenvolvimento, porém, tais reflexões continuarão se desenvolvendo em relação com novas práticas pedagógicas, novas vivências, novos espaços de inserção e novos tempos, já que, inclusive, a vida cotidiana vem se transformando cada vez mais rapidamente.

Como lembra Tourinho (2012, p. 35), “alunos, professores e artistas são identidades que se constroem nas relações e em contextos. O ensino também [...]” e que “o ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações”. Aqui, portanto, mais do que trazer respostas, procurou-se trazer provocações. Ao se pensar como é possível a inserção de uma nova modalidade artística no currículo escolar de Arte, já tão disciplinado e fragmentado, muito provavelmente, pode-se ter trazido também algumas contradições.

O cenário que se apresenta ao longo do artigo é um cenário que pode nos assustar, mas também pode nos impulsionar à luta por novos modelos educacionais que busquem construir novos caminhos para nossa sociedade. Esses caminhos passam pela Arte-Educação, pois há um espaço importante a ser preenchido pela Educação Audiovisual, sem que se retire o espaço já ocupado pelos docentes das outras disciplinas escolares e das outras linguagens artísticas. Assim, podemos construir conjuntamente outra escola, com outros lugares para todos nós e para os estudantes que se inserem nela.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. T. Qual o lugar reservado às Artes na Base Nacional Curricular Comum? Reflexões sobre a Base Nacional Curricular Comum, Artes e Currículo. **Anais ABRACE**, v. 17, n. 1, p. 3214-3236, 2016.
- ARROYO, M. **Curriculum, territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012a.
- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 13-27.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.
- CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CÁSSIO, F. Apresentação: Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.
- DUARTE JR., J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 2012.
- FRANGE, L. B. Arte e seu ensino: uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 37-51.
- HENCKE, J.; SILVA, J. A. Cartografia do ensino de artes no Brasil: das Belas Artes a BNCC. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. esp., p. 1-26, 2019.
- IAVELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018.
- MACHADO, E. S. A produção audiovisual na Educação Básica. **Estudos Universitários**, v. 44, n. 1, p. 53-68, 2018.
- PERES, J. R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017.

---

Vargas, Diego da Silva. *Educação Audiovisual no Brasil em tempos de neoprodutivismo e barbárie: reflexões e possibilidades a partir da Arte-Educação*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 15, n. 34, maio-ago. 2025  
ISSN: 2238-2046. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/2238-2046.2025.55920> >

PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 78-94.

PIMENTEL, L. G. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127-137.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A. D. T. V. Docência em Arte no contexto da BNCC: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2, p. 220-231, 2018.

RIZZI, M. C. S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-77.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. C. R. F. Indícios de incêndio: políticas e formação para o ensino de artes. In: QUEIROZ, J. P.; OLIVEIRA, R. **Arte e ensino**: propostas de resistência. Lisboa: Universidade de Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2018. p. 119-130.

SILVA, F. L.; SANTOS, J. M. C. T. O ensino da arte e a BNCC: implicações, consequências e questões sobre o ensino da arte na Educação Básica. In: **Anais CONADIS**. Campina Grande: Editora Realize, 2018. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50771>. Acesso em: 17 ago. 2025.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 28-36.



Este trabalho está disponível sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

## NOTAS

---

1 Este artigo é derivado de um Trabalho de Conclusão de Curso, realizado sob orientação da professora Eliany Salvatierra Machado, a quem agradeço pelas trocas e pelo aprendizado construídos ao longo desse processo.

2 Os documentos curriculares brasileiros reconhecem oficialmente quatro formas de expressão artísticas, nomeadas “linguagens”: artes visuais, música, teatro e dança. O cinema e o audiovisual aparecem pontualmente, mas como recursos tecnológicos do que como uma linguagem artística específica.