

Educação estética no currículo base do território catarinense: experiências, poéticas e subjetividades

Silvia Sell Duarte Pillottoⁱ

Diego Finder Machadoⁱⁱ

Mônica Maria Baruffiⁱⁱⁱ

Rita Buzzi Rausch^{iv}

Resumo

O artigo¹ visa analisar como a educação estética está explicitada no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). A análise documental subsidiou as dimensões teórico/metodológicas, interpretadas pelos princípios éticos/estéticos/políticos. Estudiosos dos campos da filosofia, das artes e da educação, contribuíram para a compreensão da educação estética na formação integral dos sujeitos, promovendo a sensibilidade e o conhecer-se em suas subjetividades. Os resultados apontaram que as das artes em sua dimensão sensível estão presentes nos componentes curriculares, porém, de modo incipiente e quando citada, geralmente no campo metodológico. Portanto, é importante que a educação estética ganhe espaço e potência nos currículos, não apenas do ponto de vista teórico, mas na experiência.

Palavras-chave: educação estética; currículo; educação básica.

*Aesthetic education in the base curriculum of the territory of Santa Catarina:
experiences, poetics and subjectivities*

Abstract

The article aims to analyze how aesthetic education is explained in the Basic Curriculum of Early Childhood Education and Elementary and Secondary Education of the Santa Catarina Territory (Santa Catarina, 2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). The documentary analysis supported the theoretical/methodological dimensions, interpreted by ethical/aesthetic/political principles. Scholars from the fields of philosophy, arts and education have contributed to the understanding of

ⁱ Pós-Doutora em Estudos da Infância na Universidade do Minho. Professora no Programa de Pós-Graduação (PPGE) e líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: pillotto0@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4497-2285>.

ⁱⁱ Doutor em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e membro do Grupo de Pesquisa GECDOTE, da Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: diego_finder@yahoo.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8147-7868>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação. Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora no Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniassselvi) e membro do grupo de pesquisa GETRAFOR (Univille). E-mail: monicambar@terra.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3774-7901>

^{iv} Pós-Doutora em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e membro do grupo de pesquisa GETRAFOR, da Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>.

aesthetic education in the integral formation of subjects, promoting sensitivity and knowledge of oneself in their subjectivities. The results indicated that the arts in their sensitive dimension are present in the curricular components, but incipient and when cited, usually in the methodological field. Therefore, it is important that aesthetic education gains space and power in the curricula, not only from a theoretical point of view, but also in experience.

Keywords: aesthetic education; curriculum; basic education.

Educación estética en el currículo base del territorio catarinense: experiencias, poéticas y subjetividades

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar cómo la educación estética se explica en el Currículo Básico de la Educación Infantil y de la Enseñanza Primaria y Secundaria del Territorio Catarinense (Santa Catarina, 2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). El análisis documental subsidió las dimensiones teórico/metodológicas, interpretadas por los principios éticos/estéticos/políticos. Estudiosos de los campos de la filosofía, las artes y la educación, han contribuido a la comprensión de la educación estética en la formación integral de los sujetos, promoviendo la sensibilidad y el conocimiento de sí mismo en sus subjetividades. Los resultados indicaron que las artes en su dimensión sensible están presentes en los componentes curriculares, pero de forma incipiente y cuando se cita, generalmente en el campo metodológico. Por lo tanto, es importante que la educación estética gane espacio y poder en los currículos, no solo desde el punto de vista teórico, sino en la experiencia.

Palabras clave: educación estética; currículo; educación básica.

1 INTRODUÇÃO

Entre 2019 e 2022, foi construído o Currículo Base do Território Catarinense com o objetivo de (entre)laçar conceitos e metodologias no campo da Educação Básica, dialogando com as matrizes norteadoras em todas as fases do percurso formativo.

No entanto, é relevante destacar que os estudos reflexivos sobre currículo na rede pública estadual de ensino, vêm tomando corpo desde 1985, quando as discussões ganharam potência no campo político/educacional. Estas reflexões culminaram na primeira Proposta Curricular de Santa Catarina em 1991. De lá para cá, outros documentos curriculares foram se constituindo na ampliação e desdobramentos de conceitos e metodologias.

Importante destacar também, que os respectivos documentos foram pensados/planejados, seguindo as premissas do Ministério de Educação (MEC), por meio

da construção coletiva e democrática, com compromisso ético-estético-político de acolher as demandas culturais do Estado de Santa Catarina.

A partir destas primeiras considerações, o artigo aqui apresentado tem como objetivo analisar como a educação estética está explicitada no âmbito da Educação Básica. Isto, desde a implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2020a, 2020b).

Na busca de pistas e efeitos optamos pela análise documental, tendo como referência Cellard (2012), que subsidiou nosso olhar para a fonte - o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), (Santa Catarina, 2019, 2020a, 2020b) no sentido de perceber de que modo a educação estética está inserida e quais as evidências dessa inserção.

Vale ressaltar que embora tenhamos nos pautado na análise documental em seus pressupostos e técnicas, a construção deste artigo atravessou também por nossas experiências como docentes/pesquisadores e pelas leituras e estudos de autores, que abordam questões relacionadas ao tema aqui em discussão.

Foram caminhos feitos de escolhas, percepções e interpretações, que nos levaram para a seção 2. **Educação básica: a transversalidade da educação estética no currículo**, que apresenta algumas questões referentes às matrizes da estética, educação estética, experiência estética, poética e arte, dando sustentação para adentrarmos nos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A seção 3. **Educação Infantil: campos de experiências nas infâncias**, permeia as infâncias e a educação estética à luz do Currículo Base do Território Catarinense (2019). A seção 4. **Ensino Fundamental: conversas transversais no campo das poéticas**, discute os processos de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre a importância da educação estética nessa passagem e para além dela. E por fim, a seção 5. **Ensino Médio: a educação estética na construção de subjetividades juvenis**, problematiza o currículo do chamado ‘Novo Ensino Médio’, buscando compreender o lugar da educação estética na formação dos estudantes e na construção de suas subjetividades juvenis, face às demandas por itinerários formativos mais flexíveis e mais articulados à vida cidadã e ao mundo do trabalho.

2 EDUCAÇÃO BÁSICA: A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO CURRÍCULO

Nossa investigação iniciou com a análise documental, a fim de desenvolvermos um estudo aprofundado do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) - (Santa Catarina, 2019, 2020a, 2020b) no que diz respeito à inserção ou não da educação estética em seu arcabouço teórico/metodológico.

A análise documental tem como meta a construção de um corpus satisfatório, que explore os documentos até que se esgotem pistas e informações importantes e articuladas à temática pesquisada. Os documentos são diferentes meios de registros que visam a manutenção de fontes, que de algum modo perpetuam a história, seja de um passado distante ou mais próximo da contemporaneidade (Cellard, 2012).

Para que pudéssemos efetivamente realizar a verificação, foi preciso inicialmente, aprofundar a compreensão do significado de estética, de educação estética e por fim, de experiência estética, que envolve também a construção poética. A ação investigativa implicou aprofundamento da matriz conceitual com relação a esses termos, uma vez que não basta apropriá-los somente na teoria, mas sobretudo, em nossas atitudes e modos de perceber o universo imagético e real que nos rodeia. Comecemos com a estética que para Rosenfield (2009, p. 7),

[...] analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética.

Nesta perspectiva, é possível compreender múltiplas formas de perceber a realidade, que se constitui em pluralidade cultural – um caleidoscópio, cunhado por Maffesoli (2019), que aborda uma ‘ética da estética’. Isto significa um deslocamento na medida em que as dimensões da ética e da estética, embora com suas especificidades, constroem juntas novos contornos sociais configurados na conjunção do “[...] sentir algo junto com outros [como] fator de socialização” (Maffesoli, 2019, p. 23). Essa nova configuração abre espaços para o binômio ‘o eu no outro e o outro em mim’, levando em conta a pessoalidade que dialoga com a coletividade e as subjetividades presentes.

Portanto, a estética pode ser entendida como uma constelação de ações, envolvendo pensares, sentires e variadas percepções. Neste viés, a matriz estética se desdobra em existência, que pode em qualquer tempo, ser uma experiência estética, seja a partir de uma obra de arte, da natureza, de objetos ou de sentimentos que afloram em determinadas situações (Meira; Pillotto, 2022). Ou ainda, como afirma Maffesoli (2018, p. 156), “é a forma estética pura que nos interessa: como se vive e como se exprime a sensação coletiva”. Deste modo, a experiência estética mobiliza em nós

[...] protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se ligam a nossa história pessoal, ao nosso nível de escolarização, à cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho. Ela permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estesias que o lugar em que vivemos oferece (Meira, 2014, p. 57).

A experiência nesse viés, está em território composto de subjetividades, não assumindo somente o compromisso em interpretar algo seja visível ou não, mas sobretudo, adentrar no campo das sensibilidades submersas nos acontecimentos (Deleuze; Guattari, 2011). Podemos dizer, então, que a experiência está na dimensão da percepção sensível. E sobre essa questão o CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 238) faz o seguinte destaque:

A dimensão estesia trata da experiência sensível dos estudantes no que diz respeito ao espaço/tempo, relacionados ao som, à imagem, ao corpo, bem como às suas materialidades. Possibilita ao estudante o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, tornando o corpo protagonista da experiência. A expressão, manifestada de forma individual e/ou coletiva, atravessa a experiência artístico/estética a partir das linguagens da Arte.

Diante desta questão, é possível nos remetermos à afirmação de Kastrup (2023, p. 250) ao destacar que “a experiência estética tem dois lados: um em que a atenção está voltada para o exterior e o outro em que a atenção está voltada para o interior, numa espécie de atenção a si”.

A partir destas reflexões, compreendemos que a dimensão estética é composta de múltiplos desdobramentos, incluindo aquilo que nos afeta e o que nos desloca de lugar. Significa também compreendermos a experiência como acontecimento, que se encontra na ética da estética atrelada às culturas vigentes.

As reflexões sobre a ética da estética nos remetem, novamente, ao CBTC (Santa Catarina 2019, p. 476), ao sinalizar os conhecimentos como contribuição

[...] para a formação ética, estética, sensível e política, além de possibilitar o reconhecimento e valorização como agentes de transformação social e produtores de cultura, por meio das e nas relações com outras pessoas e com a natureza (Santa Catarina, 2019, p. 476).

Embora a citação inserida no CBTC seja relevante, é importante destacar que o conhecimento também sofre deslocamento e atravessamentos ao se (trans)formar em experiência. Essa passagem se constitui em idas e vindas, composta de teias de significações, ou, como cita o CBTC, pode ser entendida como percursos pautados em “[...] uma educação voltada à formação integral do estudante como ser social, educacional e sensível” (Santa Catarina, 2019, p. 239). O percurso pode ser desenhado em linhas que se atravessam, permeando poéticas pessoais, coletivas, sustentadas pela ética da estética e pela ação colaborativa; rizomas feitos de afetamentos (Meira, Pillotto, 2022).

As poéticas percorrem teias de sensibilidades e “[...] defrontam-se com a necessidade de tornar visível não o mundo invisível, mas sua própria obra” (Cauquelin, 2005, p. 156). Deste modo a poética traça seu caminho criativo, tornando-se um dispositivo artístico, que imprime materialidade em corpos sonoros, visuais e imagéticos. Afinal, um fazer poético

[...] não se evidencia apenas na objetividade de uma proposta ou nas suas intenções conscientemente formuladas. A linguagem identifica-se com a subjetividade individual e acaba se revelando como uma “verdade” ou essência que se manifesta na obra, evidenciada pela maneira de fazer própria aquele artista, extrapolando, na maioria das vezes, suas próprias intenções (Rey, 2002, p. 130).

Neste viés, podemos dizer que há um percurso entre a intencionalidade e o fazer, uma vez que a produção “[...] existe, e com isso está definitivamente ‘aí’, alcançável para aquele que se depara com [ela] e consultável em sua qualidade. É um salto através do qual a obra de arte distingue-se em sua unicidade e insubstituibilidade” (Gadamer, 1985, p. 53).

As linguagens/expressões desenvolvidas nos componentes curriculares da Educação Básica no CBTC, promovem tanto o planejar da ação como os aspectos subjetivos e o acontecimento, se (entre)laçando às ações individuais e coletivas. Nelas estão também a autoria do conhecimento, que se traduz em produções artísticas nas mais variadas perspectivas. Neste processo “a dimensão da criação concentra-se em uma

atitude investigativa, conferindo materialidade estética às ideias inventivas dos estudantes" (Santa Catarina, 2019, p. 238). A criação para Heidegger (2003, p. 177), é equivalente a "[...] fazer uma travessia, atravessar, estar na experiência significa aprender"; e aprender é viver a experiência.

Outra questão enfatizada no CBTC é a arte, que se faz presente nos componentes curriculares como subsídio metodológico ou para reiterar a importância das áreas de conhecimento. Trazemos como exemplo um dos objetivos apresentados no CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 41):

[...] construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

É importante que, de um modo ou de outro consigamos identificar a arte, a experiência e as sensibilidades no CBTC (Santa Catarina, 2019), mas não podemos ignorar como afirma Haar (2000, p. 107), que "[...] a obra é inseparavelmente terra e mundo. Toda descrição que separe estas duas dimensões para isolar o sentido de um lado, a forma do outro, separa de algum modo a alma do corpo". A arte e seu lugar histórico, político e estético é, como afirmam Deleuze e Guattari (2012, p. 194), "[...] um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si".

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NAS INFÂNCIAS

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Sua finalidade envolve o desenvolvimento integral da criança articulando aspectos físico, psicológico, afetivo, social e intelectual em consonância com a família e com a comunidade a que pertence (Brasil, 2010).

A partir da compreensão sobre desenvolvimento integral da criança, partimos para a leitura atenta e sensível do documento Currículo Base do Território Catarinense, no âmbito da Educação Infantil (Santa Catarina, 2019). Neste observamos como alicerce as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a). Neste contexto, o Currículo Base do Território Catarinense – Educação Infantil, aborda importantes concepções como: infância, criança,

o compromisso com os princípios éticos, estéticos e políticos e os campos de experiências (Santa Catarina, 2019).

Quanto à concepção de infância, esta é compreendida no documento como “[...] categoria social e histórica, de modo que sejam respeitadas e valorizadas as diversas formas de viver a infância, bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar” (Santa Catarina, 2019, p. 115). Esta concepção reverbera no pensamento de Sarmento (2009), que comprehende a infância para além da faixa etária. Isto é, as experiências, desafios e o que a envolve no contexto cultural são levadas em conta em seus processos de ser/estar criança.

Referente à concepção de criança, o documento CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 116) aponta que o sujeito é

[...] histórico, de diretos, reproduutor e produtor de cultura, cuja identidade pessoal e coletiva constitui-se pelas vivencias no contexto social, por meio de experiências qualificadas no brincar, no fantasiar, no explorar, no questionar, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Este pensamento apresenta a complexidade nas construções identitárias destacando-a como processo constante, em que as experiências lúdicas e questionadoras, assumem papel determinante na formação das crianças. Quando a compreendemos como sujeitos sociais, contribuímos para que neste processo, a criança tenha possibilidade de ver-se/sentir-se e ver/perceber o outro e o contexto em que vive. No que tange à promoção e desenvolvimento integral da criança, o documento pauta ações que envolvem princípios éticos, políticos e estéticos, sendo que os princípios estéticos envolvem:

[...] valorização da **sensibilidade**, da **criatividade**, da **ludicidade** e da diversidade de **manifestações artísticas** e **culturais**, sejam organizados e planejados com intencionalidade pedagógica/educativa, de maneira a assegurar o direito de todas as crianças a uma educação integral e de qualidade (Santa Catarina, 2019, p. 117, grifo nosso).

Logo, com estes princípios fortalecidos nas propostas pedagógicas, busca-se garantir “[...] uma educação cidadã, participativa e uma educação estética da sensibilidade, sendo esses aspectos primordiais para a apropriação pela criança do mundo físico e social” (Santa Catarina, 2019, p. 117). Quando grifamos a palavra educação estética, estamos nos referindo ao afeto, ao saber sensível, à emoção, à criação,

à imaginação, às descobertas, aos insights e à arte em sua totalidade, que, de acordo com Duarte Júnior (2000, p. 25-26),

[...] consiste num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.

Concomitante aos princípios da Educação Infantil, chegamos aos campos de experiências, que no CBTC (Santa Catarina, 2019) possui a mesma escrita existente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como “[...] 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” (Brasil, 2018a, p. 36).

Os campos de experiências foram definidos e denominados a partir do que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (Brasil, 2010), considerando os saberes e conhecimentos que as crianças necessitam, associando-os às experiências por elas vivenciadas. Assim, os seis direitos estabelecidos no âmbito da Educação Infantil, os quais encontram-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018a) e transitam no CBTC (Santa Catarina, 2019), estão assim definidos: conviver, brincar, explorar, conhecer-se, participar e expressar-se.

Observamos no decorrer do documento que estes seis direitos perpassam os interesses de manter uma educação sensível, com a participação da família, como também o compartilhamento das experiências vivenciadas nesta etapa educativa de maneira significativa e respeitosa.

Quanto aos campos de experiências, ficam assim definidos pela BNCC (Brasil, 2018a): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já no CBTC (Santa Catarina, 2019), estes campos de experiências apresentam-se de maneira invertida. Observamos no documento que o objetivo desta inversão dos campos de experiência traduz a “[...] possibilidade de acompanhar a progressão de conhecimento por faixa etária, sempre relacionando o contexto dos campos com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento” (Santa Catarina, 2019, p. 125).

Com isto, o documento nos dá indícios de que existe a partir desta inversão dos campos de experiências, um pensamento linear de aplicabilidade, que acaba desconsiderando neste processo, o entendimento de que somos atravessados pelas infâncias das crianças, pela nossa infância e do próprio mundo. No olhar valorativo destes termos de atravessamentos das experiências é o que “[...] nos dá certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (Freire, 1983, p. 15).

Outro ponto a ser ressaltado refere-se aos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento dos respectivos campos de experiências. Observamos que foram elaborados para cada campo de experiência seus objetivos e metodologias, desconsiderando suas necessidades, desejos, individualidades. Isto implica em valorização de conteúdos em detrimento do conhecimento sensível (Meira; Pillotto). No documento ainda percebemos a preocupação relativa aos espaços tanto internos como externos para as crianças. Os espaços devem ser acolhedores, conforme o CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 121) com “[...] elementos das práticas vivenciadas pelas crianças, [garantindo] as manifestações culturais, um lugar que permita o sentimento de pertencimento e a comunicação clara e acessível”. Também, é necessário “analisar como o espaço externo deve ser estruturado para acolher as experiências das crianças, que não são apenas motoras, mas também afetivas, relacionais e cognitivas” (Santa Catarina, 2019, p. 121).

Compreende-se assim, que os espaços contribuem no desenvolvimento integral das crianças, para que a partir de suas experiências ampliem sua percepção, criação, imaginação, emoção, intuição. Isto possibilita, no decorrer desta primeira etapa educacional, autonomia e autoria de suas construções no âmbito físico, cognitivo, emocional e social. De acordo com Pillotto e Stamm (2011, p. 31), “[...] os ambientes, portanto, são lugares de significações e intencionalidades. Neles e por meio deles construímos quem nós somos e quem desejamos ser”.

Logo, observamos que o documento CBTC (Santa Catarina, 2019) tem aspectos positivos no tocante às experiências apresentadas no componente curricular da Arte, demarcando de maneira basilar o seu lugar no espaço educacional, o que possibilita tanto aos docentes como às crianças “[...] experiências com suportes, materiais, instrumentos e variados espaços, de forma a nutrir seus processos de criação e de reflexão estética e

possibilitar suas produções pessoais, coletivas e colaborativas” (Santa Catarina, 2019, p. 255). Frente ao exposto, compreendemos que o documento busca oportunizar às crianças, vivências que potencializem a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais. No tocante a esta transição, encontramos algumas lacunas, as quais são discutidas na seção seguinte.

4 ENSINO FUNDAMENTAL: CONVERSAS TRANSVERSAIS NO CAMPO DAS POÉTICAS

No decorrer da análise do documento CBTC (Santa Catarina, 2019), agora relacionada ao Ensino Fundamental, observamos que a criança ao realizar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, se vê em novo espaço, com novos professores, mais atividades avaliativas, o que acaba gerando tanto entusiasmo como insegurança e ansiedade. Para dirimir estes sentimentos, faz-se necessário estratégias que envolvam a escuta ativa das crianças, o diálogo entre os professores das duas etapas (Educação Infantil e Anos Iniciais) e a conversa com os familiares. Afirmamos a importância de compreender que o processo de transição além de complexo, denota atenção quanto à integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Vemos isso como um dos pontos chave para se articular e respeitar as singularidades de cada uma delas em sua faixa etária, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem.

Para que isso ocorra é preciso articular as experiências já vivenciadas na Educação Infantil, garantindo de maneira contínua a aprendizagem das crianças, proporcionando a construção de novos conhecimentos (Santa Catarina, 2019). Esta construção do conhecimento envolve “[...] os espaços, o lúdico, os jogos e brincadeiras, a imaginação, a percepção, o movimento e a criação nos processos de aprendizagem da criança” (Pillotto; Stamm, 2011, p. 27).

Na alfabetização, etapa primeira dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso a continuidade dos processos iniciados na Educação Infantil, em que a criança aprende brincando e apropria-se dos conhecimentos de maneira sensível, coletivamente e numa relação constante de mediação com o outro e com as linguagens (Santa Catarina, 2019).

Outro fator a ser ressaltado é a necessidade do acolhimento afetivo dos professores em relação às crianças, fazendo-se presente em todo o processo educacional, permeando todas as etapas da educação. O documento descreve que ao “ingressar no Ensino

Fundamental, as crianças necessitam se expressar por meio de múltiplas linguagens, e que as brincadeiras, a imaginação e a fantasia constituem seus modos de ser e viver no mundo” (Santa Catarina, 2019, p. 158). Percebemos aqui o início de uma fragmentação do que se viu na Educação Infantil e o que passa a ser desenvolvido no Ensino Fundamental.

Mesmo que o CBTC (Santa Catarina, 2019) fale de um continuum do processo e percurso formativo da criança, encontramos uma latente preocupação com a aprendizagem do código escrito, que objetiva a leitura e a escrita. No entanto, quando aborda o continuum do processo parece se referir ao letramento, que mobiliza as múltiplas linguagens e leitura de mundo, priorizando o brincar e as interações.

No entanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a rotina não é igual à da Educação Infantil, pois as brincadeiras passam a ser menos frequentes, as salas de aula possuem outro formato, com carteiras e os materiais didáticos voltados ao ensino e à aprendizagem. Para não ocorrer esta ruptura e que os processos cognitivos e sensíveis estejam também nesta transição, é preciso fluidez nas ações educativas, na organização pedagógica e no diálogo.

Nesta transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, surgem mudanças significativas na criança (externa e internamente) devido à troca do espaço e tempo escolar e suas relações com os adultos, aumentando atividades, tarefas e responsabilidades. Aqui, percebemos o esquecimento do que é ser criança; distanciamento desta com as experiências estéticas. Kishimoto (2010) nos alerta que as crianças quando vão para o Ensino Fundamental, não deixam de ser crianças. Para tal, é preciso cultivar os processos de aprendizagem tendo como referência as brincadeiras, as experiências culturais e estéticas, ampliando seu interesse pelas diversas modalidades de letramento. Assim, concordamos com Kramer (2006, p. 208) quando afirma que a “[...] Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instâncias indissociáveis; ambas envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”.

Do mesmo modo, no CBTC (Santa Catarina, 2019) vemos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontramos a presença da educação estética. No entanto, a cada ano de estudo acontece uma fragmentação e posteriormente a supressão da educação estética, dando espaço maior aos conteúdos envolvidos nos componentes curriculares. Porém na análise realizada em relação ao componente curricular Arte no CBTC é importante “reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais

das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais” (Santa Catarina, 2019, p. 260).

Com efeito, considerando a educação estética nos demais componentes curriculares, encontramos lacunas no que se refere a transversalidade da arte na matriz curricular do Ensino Fundamental. Com isso, percebemos que não é evidente a dimensão estética na educação, como afirma Duarte Júnior (2002, p. 18), sobre essa dimensão, pois

[...] envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo estética supõe uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos. E, em nossa civilização, vem sendo sobremaneira difícil o encontro de um equilíbrio entre os sentidos que damos à vida e à nossa ação concreta no cotidiano.

Ou seja, encontrar este equilíbrio de elementos para que as crianças tenham uma educação pelo sensível, que não priorize somente conteúdos que exijam aprendizado estruturais e sem afeto. É preciso então, compreender que a educação possui uma dimensão estética, a qual se for compreendida e vivenciada no fazer pedagógico, oportuniza ao estudante

[...] criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer. Caso contrário, estamos frente à tendência ‘esquizoide’ de nossos tempos: a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar (Duarte Júnior, 2002, p. 18).

Verificamos ainda no CBTC (Santa Catarina, 2019) que a dimensão estética é pouco enfatizada nas habilidades e competências, comprometendo as relações sensíveis/cognitivas de estudantes e professores. Embora alguns componentes curriculares se utilizem das linguagens da Arte, por vezes, estas são apropriadas como recurso pedagógico para melhor compreensão do campo de conhecimento específico. Neste caso, as experiências na dimensão estética ficam ausentes de significado sensível.

Percebemos também no decorrer da análise do CBTC (Santa Catarina, 2019) que no Ensino Fundamental, as palavras ‘sensações’, ‘sentidos’, ‘emoções’ e ‘afetos’ são utilizadas como modo de melhor interação entre o convívio harmônico nas relações educativas. Outra questão observada é a quase ausência do termo estética e seu significado. O mesmo ocorre com as palavras e seus sentidos relacionados à sensibilidade, afeto, percepção, imaginação e similares.

De fato, para que tenhamos processos significativos no ato de ensinar e de aprender, é preciso adentrar no campo da educação estética ancorado nas sensibilidades, pois “o ser humano é um ser simbólico” (Pillotto, 2016, p. 465). Por tudo isso, compreendemos que no Ensino Fundamental necessita um olhar estético, traduzido na “[...] esfera do sentir enquanto forma básica do conhecimento humano” (Duarte Júnior, 2002, p. 76).

5 ENSINO MÉDIO: A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS

Frente às mudanças nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, que resultaram na implantação do chamado ‘Novo Ensino Médio’, a publicação dos primeiros cadernos do CBTC para essa etapa da Educação Básica ocorreu somente em 2020, um ano após a divulgação do documento curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Seguindo a BNCC (Brasil, 2018a), em Santa Catarina foram introduzidos na matriz curricular, além de uma base comum de formação assentada em disciplinas tradicionais agrupadas por áreas do conhecimento, um percurso formativo flexível composto por componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento. Visando a flexibilização das fronteiras disciplinares do ensino escolar, a organização da matriz curricular do Ensino Médio foi dividida em quatro grandes áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias (Santa Catarina, 2020a). Tal documento curricular foi composto, inicialmente, por quatro cadernos: 1) Disposições Gerais (Santa Catarina, 2020a); 2) Formação Geral Básica (Santa Catarina, 2020b); 3) Portfólio de Trilhas de Aprofundamento (Santa Catarina, 2020c) e 4) Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos (Santa Catarina, 2020d).

Em 2022, dois novos cadernos foram publicados: 5) Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica (Santa Catarina, 2022a) e 6) Trilhas de Aprofundamento de Formação Docente do Curso Normal em Nível Médio – Magistério (Santa Catarina, 2022b). Conforme consta no documento, sua construção contou com a

participação ativa de mais de 300 profissionais da Rede Pública Estadual de educação de Santa Catarina.

Após uma experiência iniciada em 2020 com 120 escolas-piloto, o ‘Novo Ensino Médio’ foi implementado em todas as escolas estaduais de Santa Catarina em 2022. Houve aumento da carga horária mínima anual, passando de 800 a 1.000 horas e, no fim de 2023, foram anunciadas mudanças na matriz curricular do Ensino Médio, ampliando a carga horária destinada à formação geral básica. Também passou a ser oferecido um ensino híbrido, com alguns componentes curriculares divididos em aulas presenciais e não presenciais. A partir de 2024, deixou-se de oferecer as trilhas de aprofundamento na parte flexível do currículo do ensino propedêutico, o que ocasionou a suspensão do portfólio que consta no Caderno 3 do CBTC (Santa Catarina, 2020c).

A proposta do ‘Novo Ensino Médio’ no Estado de Santa Catarina, como justificado no documento curricular, buscou “[...] romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e a baixa proficiência” (Santa Catarina, 2020a, p. 20). A referência para a reforma foi a Resolução CNE-CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O CBTC (Santa Catarina, 2020a) teve como princípios: a formação integral do estudante; o projeto de vida como uma reflexão sobre a trajetória escolar; a pesquisa como prática pedagógica; a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil nas escolhas de itinerários formativos.

O CBTC (Santa Catarina, 2020a) parte do pressuposto de que o estudante do Ensino Médio possa autorregular suas aprendizagens, mobilizando-as em seu cotidiano:

o Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola (Santa Catarina, 2020a, p. 27).

Os itinerários formativos do Ensino Médio foram organizados em quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Algumas pesquisas recentes no campo dos estudos curriculares têm elaborado críticas aos jogos de poder que se imiscuíram à implementação do ‘Novo Ensino Médio’ no Brasil, em ação concomitante à elaboração da BNCC (Brasil, 2018a). Macedo e Silva (2022,

p. 6) destacam o vínculo atávico entre as ideias de empreendedorismo e de projeto de vida na formulação dessa política curricular. Para os autores, isso representou a demanda por definir um sujeito ‘empreendedor de si mesmo’, responsável pelos seus próprios fracassos e sucessos. Ainda segundo eles, é preciso atentar às alianças entre neoliberalismo e neoconservadorismo na proposta do ‘Novo Ensino Médio’. Bernardes e Voigt (2022) chegaram à conclusão semelhante em relação ao que se propôs no Estado de Santa Catarina, alertando para a necessidade de considerar as “[...] questões conjunturais que vão impedir que muitos jovens consigam realizar seu projeto de vida” (Bernardes; Voigt, 2022, p. 10). Isso se alinha ao que Brown (2018, p. 6) considerou como a “[...] economização neoliberal da vida política e social”, a qual converte cada pessoa em capital humano”.

Nas escolas, tal racionalidade incide diretamente nos processos de seleção, ordenação e hierarquização de conhecimentos a serem ensinados, bem como na prescrição de competências e habilidades a serem aprendidas ao longo do percurso formativo no Ensino Médio.

Outro ponto a ser considerado refere-se à construção de subjetividades juvenis no Ensino Médio, as quais no CBTC (Santa Catarina, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2022a, 2022b), oscilam entre uma formação para a cidadania e uma formação para o mundo do trabalho. Diferentemente das outras etapas da Educação Básica, no Ensino Médio o debate sobre a constituição de sujeitos que projetam uma carreira no mundo do trabalho é incontornável. Isso acaba deslocando o papel da educação, que de fim em si mesma, assume a função de um meio para participar da vida cidadã vinculada à conquista de emprego e renda.

Nesse sentido, os altos índices de evasão escolar no Ensino Médio são explicados, no documento curricular, pelo fato de que o estudante não consegue atribuir um sentido imediato à sua aprendizagem. Frente a isso, a proposta curricular do ‘Novo Ensino Médio’ seguiu por uma aproximação da aprendizagem escolar aos interesses dos estudantes face às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e desregulamentado, o que coloca o risco de se oferecer uma educação neoliberal meramente utilitarista, tecnicista e imediatista.

Considerando tais mudanças na política curricular, cabe perguntar: qual o lugar da educação estética na formação das juventudes? Há lugar no currículo para se pensar na

construção de subjetividades juvenis a partir de uma educação que valorize o potencial sensível, crítico e criativo das experiências estéticas?

Para tanto, a análise que propomos do CBTC (Santa Catarina, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d), considera o que foi prescrito para a formação propedêutica, não incluindo a análise das propostas para a educação profissional e tecnológica e para formação docente no magistério.

Percebemos na análise que, embora o termo ‘estética’ apareça em diferentes partes do documento curricular, especialmente no jogo de palavras ‘ética/estética’ que permeia as habilidades específicas do eixo estruturante Processos Criativos, o debate do que seria uma educação estética no Ensino Médio limita-se ao componente curricular de Arte, que integra a área de Linguagens e suas tecnologias. Portanto, nossa análise concentrou maior atenção nesta seção do documento curricular.

No que se refere à parte flexível do currículo, foi pensado o componente curricular eletivo denominado Práticas de Linguagens Artísticas, porém mais voltado à dimensão prática da experiência estética com ênfase no desenvolvimento de habilidades para as linguagens artísticas. Quanto às trilhas de aprofundamento, já não mais oferecidas nas escolas, havia a trilha Corpos que expressam suas vozes, a qual, envolvendo professores da área de Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física), incluía em suas propostas ações voltadas à expressividade e apreciação estética, porém sem adentrar no campo da educação estética. Vale destacar entretanto, que a parte flexível do currículo é articulada aos pressupostos teóricos e metodológicos das áreas do conhecimento que compõem a formação geral básica, o que justifica nossa ênfase na análise e discussão dessa parte do documento curricular.

O ‘problema’ das subjetividades juvenis atravessa o documento curricular como um todo. Logo nas primeiras páginas do Caderno 1 (Santa Catarina, 2020a) a questão da identidade é enfatizada, com a premissa de que “importa compreender que a diversidade constitui a identidade dos sujeitos escolares, e, portanto, importa que estes sejam acolhidos em suas diferentes condições de existência e diferentes manifestações” (Santa Catarina, 2020a, p. 29).

Nessa linha de pensamento, o documento preconiza que “a escola deve interrogar-se e lançar luz sobre a necessidade de se pensar efetivamente a constituição das juventudes”, tendo em vista que, em geral, não leva em conta a condição juvenil do

estudante (Santa Catarina, 2020a, p. 30). Frente ao desafio de estabelecer diálogos com a diversidade de juventudes que compõem o cotidiano escolar, o documento sugere a possibilidade “[...] de pular o muro da escola” (Santa Catarina, 2020a, p. 30), vivenciando a cidade como um espaço educativo. Para isso, seria preciso

[...] uma ação reflexiva pautada na recusa da docilização dos corpos, do disciplinamento arbitrário, da uniformidade e da passividade implícita na categoria aluno, realçando uma condição que ultrapassa o mero controle institucional (Santa Catarina, 2020a, p. 30).

Ao pressupor a “diferença como valor” (Santa Catarina, 2020a, p. 35) ou seja, a valorização da convivência com o outro e não apenas a exigência de estar com o outro, o documento curricular sugere que “[...] a escola precisa voltar a atenção à composição física, intelectual e sensorial dos alunos que, assim como a dimensão espacial e a cultural, compõe o sujeito em sua diversidade” (Santa Catarina, 2020a, p. 35).

Portanto, a constituição das subjetividades juvenis envolve relações do sujeito com os outros, consigo mesmo e com o mundo em sua complexidade. No Ensino Médio, conforme consta no documento curricular, é imprescindível pensar nas subjetividades ligadas ao mundo do trabalho, entendendo-o como princípio educativo que envolve o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

Neste propósito, é preciso destacar o componente curricular Projeto de Vida, que deve priorizar “[...] o desenvolvimento integral dos estudantes [...]” (Santa Catarina, 2020a, p. 63) com ênfase em um “planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos” (Santa Catarina, 2020a, p. 64). Chama a nossa atenção, na descrição desse componente curricular, a ideia de resiliência da subjetividade juvenil, ou seja, a premissa de que, ao superarem suas limitações e frustrações em seus projetos de vida, os jovens consigam se adaptar aos ditames da ordem social vigente.

Como então envolver processos de educação estética nesse currículo que afirma a necessidade de reconhecer a multiplicidade de juventudes que convivem na escola? Para além de subjetividades moldáveis para enfrentar o mundo do trabalho inserido na lógica do capitalismo neoliberal, de que maneira a arte é mobilizada na formação desses jovens? Se é importante, em certa medida, pular o muro da escola para vivenciar outras experiências educativas, qual o lugar da estética nessas experiências?

No Caderno 2 do CBTC (Santa Catarina, 2020b), voltado à formação geral básica, uma concepção de educação estética fica um pouco mais evidente, em particular no que compete ao ensino da Arte nas Linguagens e suas tecnologias. Ao abordar a relevância do ensino e da aprendizagem da Arte no Ensino Médio, o documento curricular articula a arte aos conceitos de estética, criatividade e política, já que face aos desafios da contemporaneidade, “a Arte e a Estética são possibilidades do exercício criativo, de o sujeito pensar politicamente sua vida e, nessa relação, reinventar-se e inventar o mundo” (Santa Catarina, 2020b, p. 136). Destaca ainda, que no processo criativo, como parte da vida, o ser humano articula razão, emoção e vontade para fazer história. É nesse contexto então, que o documento curricular propõe o desenvolvimento de uma educação estética voltada à formação crítica e criativa do estudante:

Educar estudantes em suas diversidades constitutivas por meio da Arte envolve a educação estética que mobiliza a criação, a sensibilidade em um processo de apropriação da realidade que é múltipla, cheia de facetas, interpretando-a e criando diversas formas de apresentação e representação sínica. Compreende-se que a educação estética pode levar o estudante a pensar e a fazer de forma criativa e crítica na medida em que o sujeito lida com a Arte (Santa Catarina, 2020b, p. 136).

O documento se desdobra no debate sobre a mobilização das linguagens artísticas no ensino da Arte no Ensino Médio, apontando as especificidades das artes visuais, da dança, da música e do teatro e destacando a importância delas para que o estudante possa aprimorar “[...] a sensibilidade, a comunicação, a autonomia, a reflexão e a crítica acerca do mundo em que vivem, das relações que estabelecem com as outras pessoas e consigo mesmo” (Santa Catarina, 2020b, p. 136).

Do ponto de vista teórico, o documento sugere uma perspectiva histórico-crítica para o ensino da Arte, articulando os princípios éticos, estéticos e políticos. Propõe, assim, a “apropriação de conceitos mais aprofundados teoricamente em seus aspectos históricos, filosóficos, culturais, sociais e poéticos”, o que pode aproximar “o que é aprendido na escola e os desafios da vida real” (Santa Catarina, 2020b, p. 137).

Nesse processo, espera-se que o estudante possa compreender melhor que há um discurso hegemônico na história da arte, o qual deve ser questionado na escola para valorizar outras manifestações artísticas: “a indígena, a negra, a asiática, a marginal, a arte e a cultura produzidas na rua, no campo, entre muitas outras” (Santa Catarina, 2020b, p. 137). O documento curricular chama a atenção para que se aborde no Ensino Médio aquilo

que se poderia considerar como uma estética decolonial, desconectada da matriz colonial de poder que impera no mundo das artes.

Outro conceito mobilizado no documento curricular é o de práxis social, tendo em conta que a arte deve ser compreendida na totalidade da vida social, articulada à ideia de cultura. Portanto, a arte e os fazeres artísticos atuam na construção de subjetividades juvenis, mobilizando os estudantes a se perceberem como criadores, produtores e pesquisadores de linguagens artísticas. Neste processo, o professor assume o papel de mediador cultural, trazendo as artes para o cotidiano escolar e propondo

[...] extrapolar a estrutura escolar [...] [para oportunizar] [...] vivências em espaços, lugares e territórios diversos da Arte [...] [, o que pode ampliar as] [...] possibilidades de mediação cultural e educação estética e artística, acessos a repertórios diversos e a outras formas de reconhecimento da Arte no contexto local, regional e global (Santa Catarina, 2020b, p. 138).

Ainda que bastante restrito ao ensino da Arte, o CBTC (Santa Catarina, 2020b) perpassa pela educação estética, quando destaca sua contribuição na construção de subjetividades juvenis sensíveis às linguagens artísticas e, portanto, críticas e criativas.

Em uma política curricular que se propõe interdisciplinar e flexível, chama a nossa atenção o fato de que a educação estética, articulada à formação para a ética e a política, não tenha sido pensada de maneira transversal. Desta forma, não incorporada por outros componentes curriculares e outras áreas do conhecimento. Contudo, é preciso destacar que há neste documento curricular um lugar para as experiências estéticas na composição das subjetividades das juventudes do Ensino Médio. Inclusive, destaca-se que o documento, além de chamar a atenção para a importância do ensino da Arte para a ampliação do repertório cultural do estudante, indica que este é um campo de trabalho no qual “[...] o processo criador da vida pode ser um processo criador profissional” (Santa Catarina, 2020b, p. 143). Da mesma forma, pode-se levar em consideração que “[...] é função da escola fomentar um olhar para a Arte como potente lugar de educação do sensível, necessário ao exercício de toda e qualquer profissão” (Santa Catarina, 2020b, p. 143).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos como a educação estética está explicitada no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, com ênfase no Caderno 1 - Disposições Gerais (Santa Catarina, 2020a) e no Caderno 2 - Formação Geral Básica (2020b), em seus pressupostos teórico e nas experiências educativas. Para isso apresentamos os conceitos de estética, educação estética, experiência estética, poética e arte, buscando perceber como são mobilizados em cada etapa da Educação Básica em suas especificidades.

Os campos de experiências nos indicam possibilidades de práticas pedagógicas, embora não haja abertura do processo de construção criativo do professor, que corre o risco de ficar reduzido às determinações do CBTC (Santa Catarina, 2019) e não leve em consideração as características das infâncias.

Sobre o Ensino Fundamental, cabe destacar a difícil transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, que por vezes, não leva em conta os aspectos lúdicos, físicos, emocionais e pedagógicos. Nos Anos Finais, são adicionados os componentes curriculares, entre eles a Arte. Aqui a educação estética ganha maior espaço ao tratar dos aspectos sensíveis/cognitivos, muito embora, o ensino e a aprendizagem se constituam de modo fragmentado e disciplinar.

Quanto ao Ensino Médio, buscamos compreender o lugar da educação estética na formação dos estudantes e na construção de suas subjetividades juvenis. Percebemos que o termo estética aparece em diferentes partes do documento curricular, geralmente atrelado ao binômio conceitual ética/estética e que a educação estética no Ensino Médio se limita ao componente curricular Arte na área de Linguagens e suas tecnologias, e desta forma, não se constitui um processo transversal na organização curricular.

Em nossa análise documental, verificamos que a educação estética nos Currículos Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d) não se faz totalmente presente, uma vez que somente alguns aspectos são identificados, como: afeto, emoção, imaginação e criação. No entanto, a educação estética como postura que envolve conceitos e metodologias, precisa de maior destaque nos documentos e nas práticas educativas de todos os componentes curriculares.

Neste sentido, recomendamos que a educação estética conquiste o devido espaço e potência no CBTC (Santa Catarina, 2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d), bem como nos

cursos de formação inicial e continuada para professores. É imprescindível o diálogo entre as Secretarias de Educação e suas escolas, as universidades e os projetos de formação continuada, pautados na educação estética. Afinal, se almejamos contribuir na formação de cidadãos críticos e sensíveis, é preciso abrir espaços para os vínculos afetivos, à reflexão estética/ética e política, bem como para a amorosidade, como dizia nosso mentor e mestre Paulo Freire (2002).

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de vida e empreendedorismo no Novo Ensino Médio. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, 2022, p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36651>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** [DCN]. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** [BNCC]. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 25 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE-CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: ABMES, 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 1 maio 2024.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

DELEUZE Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: 34, 2012.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADAMER, Hans-George. **A Atualidade do Belo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

HAAR, Michel. **A obra de arte**: ensaio sobre a ontologia das obras. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. In: KASTRUP, Virgínia; CALIMAN, Luciana. **A atenção na cognição inventiva**. Porto Alegre: Fl, 2023. p. 257-271.

KRAMER, Sônia. Infância e currículo: paradoxos, mudanças e riscos. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 197-214.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedo e brincadeiras na Educação Infantil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 4-7, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-mochida/file>. Acesso: 25 mar. 2024

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022, p. 2-23. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MAFFESOLI, Michel. **Les faillites des élites**: la puissance de l' idéal communautaire. Paris: Les éditions du Cerf, 2019.

MEIRA, Marly Ribeiro. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas D. **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: UNIVILLE, 2014. p. 51-62.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. ver. Porto Alegre: Zouk, 2022.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STAMM, Eliana. **Fundamentos e metodologias do ensino de arte**. Curitiba: Fael, 2011.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero: metodologia em artes plásticas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002. p. 123-40.

ROSENFIELD, Kathrin H. **Estética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SANTA CATARINA. **Curriculum Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em :

<https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 1: Disposições Gerais**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 2: Formação Geral Básica**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2020b. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file>. Acesso: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 3: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2020c. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2067-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-3/file>. Acesso: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes. Caderno 4 - Portfólio dos(as) Educadores(as)**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2020d. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4>. Acesso: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2022a. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-5?authuser=0>. Acesso: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 6 - Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio - Magistério**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2022b.

Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-6?authuser=0>. Acesso: 25 mar. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 21, p. 15-30, 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=172&sid=25>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NOTA:

¹ Agradecimento ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) - Termo de Outorga Nº2023TR000869.

Recebido em: 07/05/2024

Aprovado em: 11/02/2025

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.