

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Arte

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ARTE**

PARANÁ
2008



GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ
Roberto Requião

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DIRETOR GERAL
Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO
Alayde Maria Pinto Digiovanni

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Mary Lane Hutner

COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
Maria Eneida Fantin

EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE ARTE

Carlos Alberto de Paula
Jackson Cesar de Lima
Marcelo Cabarrão Santos
Viviane Paduim

LEITORES CRÍTICOS DA DISCIPLINA DE ARTE

Isabel Marques – Instituto Caleidos – São Paulo
Maria Inês Hamann Peixoto – Universidade Federal do Paraná
Maria José Subtil – Universidade Estadual de Ponta Grossa

LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás
Lia Rosenberg – Consultora independente
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Jam3 Comunicação



AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contrapondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação do Paraná

CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação Básica



SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR	13
1. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	15
3. DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	20
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	24
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	28
4. AVALIAÇÃO	31
5. REFERÊNCIAS	33
DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE ARTE	37
1. DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE ARTE	38
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	46
2.1 ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	52
2.1.1 Arte como fonte de humanização	54
3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	63
3.1 ELEMENTOS FORMAIS	65
3.2 COMPOSIÇÃO	65
3.3 MOVIMENTOS E PERÍODOS	65
4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	69
4.1 CONHECIMENTO EM ARTE	69
4.1.1 Teorizar	70
4.1.2 Sentir e perceber	70
4.1.3 Trabalho artístico	71
4.2 SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	72
4.2.1 Artes Visuais	72
4.2.2 Dança	73
4.2.3 Música	75
4.2.4 Teatro	77
5. AVALIAÇÃO	81
6. REFERÊNCIAS	83
ANEXO: Conteúdos Básicos da disciplina de Arte	87



A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).



1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).



Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).¹

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

¹ Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares², a saber:

O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

² Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.



dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova³, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolúvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

³ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. "Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual" (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção científicista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico⁴. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

⁴ As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.



saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

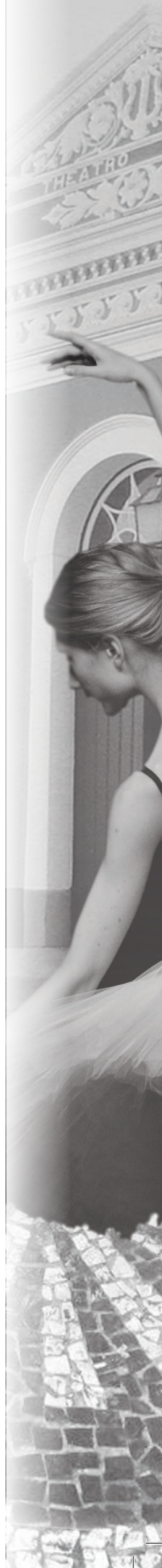
Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e



Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.



3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia⁵.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

⁵ As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que



O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural⁶ quanto aos problemas sociais contemporâneos⁷ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

⁶ Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

⁷ Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade⁸, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

⁸ A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre



3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida⁹ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

⁹ RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo¹⁰, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista¹¹ e estruturalista¹² em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

¹⁰ Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

¹¹ Cf. Durkheim, E. As regras do método sociológico. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

¹² Cf. Levi Strauss, C. Antropologia Estrutural I e II. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.



Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.



Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do

aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto N^o 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004?

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

REFERÊNCIAS ON LINE

ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em 25 de outubro de 2008.



DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTE

As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. [...] Dar lucro. Não enxergam que a arte [...] é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade.

(Paulo Leminski)

Por meio da arte o homem pode conseguir apreender a realidade, não só para suportá-la, mas, principalmente, para transformá-la, ou seja, para humanizá-la e, dialeticamente, humanizar-se.

(Maria Inês Hamann Peixoto)



1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE ARTE

A dimensão histórica, apresentada nestas diretrizes, destaca alguns marcos do desenvolvimento da Arte no âmbito escolar. Serão analisadas as concepções de alguns artistas e teóricos que se preocuparam com o conhecimento em Arte e instituições criadas para atender esse ensino. Conhecer, tanto quanto possível, essa história permitirá aprofundar a compreensão sobre a posição atual do ensino de Arte em nosso país e no Paraná.

Durante o período colonial, nas vilas e reduções jesuíticas, a congregação católica denominada Companhia de Jesus desenvolveu, para grupos de origem portuguesa, indígena e africana¹, uma educação de tradição religiosa cujos registros revelam o uso pedagógico da arte. Nessas reduções, o trabalho de catequização dos indígenas se dava com os ensinamentos de artes e ofícios, por meio da retórica, literatura, música, teatro, dança, pintura, escultura e artes manuais. Ensinava-se a arte ibérica da Idade Média e renascentista, mas valorizavam-se, também, as manifestações artísticas locais (BUDASZ, in NETO, 2004, p. 15).

Esse contexto foi importante na constituição da matriz cultural brasileira e manifesta-se na cultura popular paranaense, como por exemplo, na música caipira em sua forma de cantar e tocar a viola (guitarra espanhola); no folclore, com as *Cavalcadas* em Guarapuava; a *Folia de Reis* no litoral e segundo planalto; a *Congada* da Lapa, entre outras que permanecem com algumas variações.

No mesmo período em que os jesuítas atuaram no Brasil – século XVI ao XVIII – a Europa passou por transformações de diversas ordens que se iniciaram com o Renascimento e culminaram com o Iluminismo. Nesse processo houve a superação do modelo teocêntrico medieval em favor do projeto iluminista, cuja característica principal era a convicção de que todos os fenômenos podem ser explicados pela razão e pela ciência.

Nesse contexto, o governo português do Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas do território do Brasil e estabeleceu uma reforma na educação e em outras instituições da Colônia. A chamada Reforma Pombalina fundamentava-se nos padrões da Universidade de Coimbra, que enfatizava o ensino das ciências naturais e dos estudos literários.

Apesar dessa Reforma, na prática não se registrou efetivas mudanças. Nos espaços dos colégios jesuítas passaram a funcionar colégios-seminários dirigidos por outras congregações religiosas, onde padres-mestres eram responsáveis pelo

¹ Havia diferentes encaminhamentos para cada etnia, nas missões para os índios, a ênfase era nas artes manuais, nas vilas para os portugueses, era nas artes liberais e ainda há registros de afro-descendentes que foram educados nestes seminários das vilas, mas são registros individualizados.

ensino que continuou organizado sob a tradição pedagógica e cultural jesuítica, ou seja, uma educação estritamente literária, baseada nos estudos de gramática, retórica, latim e música (AZEVEDO, 1971).

Entre esses colégios-seminários, destacaram-se o de Olinda e o Franciscano do Rio de Janeiro. Constituídos no início do século XIX, incluíam em seus currículos estudos do desenho associado à matemática e da harmonia na música como forma de priorizar a razão na educação e na arte, o que estava de acordo com os princípios do Iluminismo.

Em 1808, com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, uma série de obras e ações foram iniciadas para atender, em termos materiais e culturais, a corte portuguesa. Entre essas ações, destacou-se a vinda de um grupo de artistas franceses encarregado da fundação da Academia de Belas-Artes, na qual os alunos poderiam aprender as artes e ofícios artísticos.

Esse grupo ficou conhecido como Missão Francesa, cuja concepção de arte vinculava-se ao estilo neoclássico, fundamentado no culto à beleza clássica. Em termos metodológicos, propunham exercícios de cópia e reprodução de obras consagradas, o que caracterizou o pensamento pedagógico tradicional de arte.

Esse padrão estético entrou em conflito com a arte colonial e suas características, como o Barroco presente na arquitetura, escultura, talhe e pintura das obras de Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho); na música do Padre José Maurício e nas obras de outros artistas, em sua maioria mestiços de origem humilde que, ao contrário dos estrangeiros, não recebiam remuneração pela sua produção.

Nesse período, houve a laicização do ensino no Brasil, com o fim dos colégios-seminários e sua transformação em estabelecimentos públicos como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ou exclusivamente eclesiásticos, como o Colégio Caraça, em Minas Gerais. Nos estabelecimentos públicos houve um processo de dicotomização do ensino de Arte: Belas Artes e música para a formação estética e o de artes manuais e industriais.

No Paraná, foi fundado o Liceu de Curitiba (1846), hoje Colégio Estadual do Paraná, que seguia o currículo do Colégio Pedro II, e a Escola Normal (1876), atual Instituto de Educação, para a formação em magistério.

Em 1886, foi criada por Antonio Mariano de Lima a Escola de Belas Artes e Indústrias que desempenhou um papel importante no desenvolvimento das artes plásticas e da música na cidade; dessa escola, foi criada, em 1917, a Escola Profissional Feminina², que oferecia, além de desenho e pintura, cursos de corte e costura, arranjos de flores e bordados, que faziam parte da formação da mulher.

Com a proclamação da República, em 1890, ocorreu a primeira reforma

² Oficializada em 08/08/1917, através do decreto n. 548 (Diário Oficial/PR), em 1992, esta escola passa a denominar-se Centro de Artes Guido Viaro e, em 2005, torna-se o Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro.



educacional do Brasil republicano. Tal reforma foi marcada pelos conflitos de ideias positivistas e liberais. Os positivistas defendiam a necessidade do ensino de Arte valorizar o desenho geométrico como forma de desenvolver a mente para o pensamento científico. Os liberais preocupados com o desenvolvimento econômico e industrial defendiam a necessidade de um ensino voltado para a preparação do trabalhador.

Benjamin Constant, responsável pelo texto da reforma, direcionou o ensino para a valorização da ciência e da geometria e propagou o ideário positivista no Brasil. Essa proposta educacional procurou atender aos interesses do modo de produção capitalista e secundarizou o ensino de Arte, que passou a abordar, tão somente, as técnicas e artes manuais.

De fato, as políticas educacionais centradas no atendimento às demandas da produção e do mercado de trabalho têm sido uma constante, como, por exemplo, no período do Governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), com uma legislação que propunha a generalização do ensino profissionalizante nas escolas públicas; na ditadura militar (1964 a 1985), com o ensino técnico compulsório para o segundo grau; e na segunda metade da década de 1990, com a pedagogia das competências e habilidades que fundamentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entretanto, o ensino de Arte nas escolas e os cursos de Arte oferecidos nos mais diversos espaços sociais são influenciados, também, por movimentos políticos e sociais. Nas primeiras décadas da República, por exemplo, ocorreu a Semana de Arte Moderna de 1922, um importante marco para a arte brasileira, associado aos movimentos nacionalistas da época.

A exposição, no Teatro Municipal de São Paulo, foi um dos eventos desse movimento modernista e contou com diversos artistas, como Villa Lobos e Guiomar Novaes (músicos), Antonio Moya e George Prsyrembel (arquitetos), Anita Malfatti e Di Cavalcante (pintores), Brecheret (escultura), Yvonne Dalmerie (dança), entre outros. Tal movimento teve como precursores nas artes plásticas Anita Malfatti, Lasar Segall e Di Cavalcante, com suas exposições na década de 1910 e, na literatura, Oswald de Andrade, Menotti del Picchia e Mario de Andrade.

O sentido antropofágico do movimento era de devorar a estética europeia e transformá-la em uma arte brasileira, valorizando a expressão singular do artista, rompendo com os modos de representação realistas. Esses artistas direcionaram seus trabalhos para a pesquisa e produção de obras a partir das raízes nacionais.

O movimento modernista valorizava a cultura popular, pois entendia que desde o processo de colonização a arte indígena, a arte medieval e renascentista europeia e a arte africana, cada qual com suas especificidades, constituíram a matriz da cultura popular brasileira.

O ensino de Arte passou a ter, então, enfoque na expressividade, espontaneísmo e criatividade. Pensada inicialmente para as crianças, essa concepção foi

gradativamente incorporada para o ensino de outras faixas etárias. Apoiou-se muito na pedagogia da Escola Nova, fundamentada na livre expressão de formas, na individualidade, inspiração e sensibilidade, o que rompia com a transposição mecanicista de padrões estéticos da escola tradicional.

Esse foi o fundamento pedagógico da Escolinha de Arte, criada em 1948, no Rio de Janeiro, pelo artista e educador Augusto Rodrigues, organizada em ateliês-livres de artes plásticas. A forma de organização desta escolinha tornou-se referência para a criação de outras no território nacional, no entanto, manteve o caráter extracurricular do ensino de Arte.

Pela primeira vez uma tendência pedagógica – Escola Nova – centrava sua ação no aluno e na sua cultura, em contraposição às formas anteriores de ensino impostas por modelos que não correspondiam ao universo cultural dos alunos, como por exemplo, a arte medieval e renascentista dos Jesuítas sobre a arte indígena; ou a cultura neoclássica da Missão Francesa sobre a arte colonial e Barroca, com características brasileiras.

Entretanto, somente com o trabalho do músico e compositor Heitor Villa Lobos, o ensino de Arte se generalizou e uma mesma metodologia foi adotada na maioria das escolas brasileiras. Como Superintendente de Educação Musical e Artística do Governo de Getúlio Vargas, Villa Lobos tornou obrigatório o ensino de música nas escolas por meio da teoria e do canto orfeônico³, numa política de criação de uma identidade nacional. A música foi muito difundida nas escolas e conservatórios⁴ e os professores trabalhavam com o canto orfeônico, com o ensino dos hinos e com o canto coral, realizando apresentações para grandes públicos.

Apesar do regime ditatorial do Governo Getúlio Vargas, o ensino de música proposto por Villa Lobos foi fundamental para as escolas como método de educação musical. Da mesma forma suas composições, que expressavam a música erudita e popular de forma integrada, constituiu parte importante de nossa identidade musical.

Esse trabalho permaneceu nas escolas com algumas modificações até meados da década de 1970, quando o ensino de música foi reduzido ao estudo de leitura rítmica e execução de hinos ou outras canções cívicas.

O ensino de Arte e os cursos oficiais públicos se estruturaram de acordo com a classe social à qual se destinavam, como por exemplo, a corporação de músicos e a corporação de artesãos em Vila Rica, no século XVIII; as aulas particulares de piano das senhoritas burguesas do século XIX; nos circos com atores, músicos e malabaristas e de diversos outros grupos sociais.

No Paraná, houve reflexos desses vários processos pelos quais passou o ensino

³ Canto Orfeônico: coro escolar/agremiação, sociedade ou escola dedicado ao canto coral (sem acompanhamento instrumental)

⁴ O ensino do Canto Orfeônico serviu de referência para a criação de conservatórios de música como o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, fundado em 1956, e transformado em 1967 na Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP) e, em 1991, na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), que forma professores em música, artes visuais, teatro e dança.



de Arte, como no final do século XIX, com a chegada dos imigrantes e, entre eles, artistas, que vieram com novas ideias e experiências culturais diversas, como a aplicação da Arte aos meios produtivos e o estudo sobre a importância da Arte para o desenvolvimento da sociedade. As características da nova sociedade em formação e a necessária valorização da realidade local estimularam movimentos a favor da Arte se tornar disciplina escolar.

Entre os artistas e professores que participaram desse momento histórico destacaram-se Mariano de Lima, Alfredo Andersen, Guido Viaro, Emma Koch, Ricardo Koch, Bento Mossurunga e outros considerados precursores do ensino da Arte no Paraná.

Mariano de Lima, por sua vez, abriu espaço para o ensino artístico e profissional, associando a técnica com a estética, num contexto histórico em que o trabalho artesanal era substituído pela técnica industrial. A metodologia de ensino de Mariano de Lima baseava-se em modelos⁵ do neoclassicismo e filosofias do liberalismo e positivismo. Essa escola ofertava cursos, tanto para profissionais liberais quanto para educadores, entre eles: Auxiliar de Línguas e Ciências, Música, Desenho, Arquitetura, Pintura, Artes e Indústrias, Propaganda e Biblioteca.

Em termos metodológicos, o artista Alfredo Andersen, por exemplo, trouxe influências da Escola de Barbizon, que privilegiava estudos da natureza trabalhados em estúdio e atividades ao ar livre, difundidos pelo movimento impressionista que buscava o exercício na observação direta do ambiente natural.

Das escolas formadas por iniciativas pioneiras, destaca-se também a criada pelo artista Guido Viaro, em 1937, a Escolinha de Arte do Ginásio Belmiro César⁶. Sua proposta era de oferecer atividades livres e funcionava em período alternativo às aulas dos alunos. Adotava correntes teóricas e pedagógicas vindas da Europa e dos Estados Unidos fundamentadas na liberdade de expressão.

Guido Viaro, que também trabalhou na Escola Profissional Feminina, no Liceu Rio Branco e no Colégio Estadual do Paraná, apreciava as ideias de teóricos como Herbert Read e Lowenfeld, que defendiam os aspectos psicológicos na produção artística infantil e desenvolvimento do potencial criador. Teve como parceira de trabalho a educadora Eny Caldeira, que estudou com Maria Montessori e foi sensibilizada pelas questões relacionadas à arte (OSINSKI, 1998).

Em 1956, a antiga Escola de Arte de Viaro passa a denominar-se Centro Juvenil de Artes Plásticas, ligado ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.

A artista Emma Koch, também influenciada por Lowenfeld, não restringiu seu

⁵ Esses modelos já eram ensinados no passado, em instituições como o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, criado em 1856, por Bithencourt da Silva.

⁶ Essa escolinha é anterior à famosa Escolinha de Arte do Brasil, dirigida pelo artista Augusto Rodrigues, fundada somente em 1948.

trabalho apenas à corrente da livre expressão, acreditava no uso de temas e de histórias reais ou inventadas como forma de integração entre a arte e a vida, entre o conhecimento específico e a experiência do aluno, de modo a valorizar a reflexão e a crítica no ensino de Arte (OSINSKI, 1998).

Emma Koch, durante a gestão de Erasmo Piloto como Secretário de Estado da Educação e Cultura do Paraná, participou da criação do Departamento de Educação Artística nessa Secretaria e propôs a instituição de clubes infantis de cultura e de assistência técnica às escolas primárias. Em 1957, participou da elaboração de uma concepção teórico-metodológica para a Escola de Arte⁷ do Colégio Estadual do Paraná (CEP).

A partir da década de 1960, as produções e movimentos artísticos se intensificaram: nas artes plásticas, com as Bienais e os movimentos contrários a elas; na música, com a Bossa Nova e os festivais; no teatro, com o Teatro Oficina e o Teatro de Arena de Augusto Boal e no cinema, com o Cinema Novo de Glauber Rocha. Esses movimentos tiveram forte caráter ideológico, propunham uma nova realidade social e, gradativamente, deixaram de acontecer com o endurecimento do regime militar.

Com o Ato Institucional n. 5 (AI-5), em 1968, esses movimentos foram reprimidos e vários artistas, professores, políticos e intelectuais que se opunham ao regime foram perseguidos e exilados. Em 1971, foi promulgada a Lei Federal n. 5692/71, cujo artigo 7º determinava a obrigatoriedade do ensino da Arte nos currículos do Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e do Ensino Médio, na época denominados de 1º e 2º Graus, respectivamente.

Numa aparente contradição, foi nesse momento de repressão política e cultural que o ensino de Arte (disciplina de Educação Artística) tornou-se obrigatório no Brasil. Entretanto, seu ensino foi fundamentado para o desenvolvimento de habilidades e técnicas, o que minimizou o conteúdo, o trabalho criativo e o sentido estético da arte. Cabia ao professor, tão somente, trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que seriam utilizados na sua expressão.

No currículo escolar, a Educação Artística passou a compor a área de conhecimento denominada Comunicação e Expressão. A produção artística, por sua vez, ficou sujeita aos atos que instituíram a censura militar. Na escola, o ensino de artes plásticas foi direcionado para as artes manuais e técnicas e o ensino de música enfatizou a execução de hinos pátrios e de festas cívicas.

A partir de 1980, o país iniciou um amplo processo de mobilização social pela

⁷ Nessa escola ministrava-se, desde 1947, o ensino de Artes Plásticas e Teatro, além da Música, com o Maestro Bento Mossurunga e seu trabalho com o Canto Orfeônico. Com o passar do tempo, essas atividades foram incorporadas às classes integrais e implementadas no calendário escolar do CEP, onde permanecem até os dias atuais.



redemocratização e elaborou-se a nova Constituição, promulgada em 1988. Nesse processo, os movimentos sociais realizaram encontros, passeatas e eventos que promoviam, entre outras coisas, a discussão dos problemas educacionais para propor novos fundamentos políticos para a educação.

Dentre os fundamentos pensados para a educação, destacam-se a pedagogia histórico-crítica elaborada por Saviani da PUC de São Paulo e a Teoria da Libertação, com experiências de educação popular realizadas por Organizações e movimentos sociais, fundamentados no pensamento de Paulo Freire. Essas teorias propunham oferecer aos educandos acesso aos conhecimentos da cultura para uma prática social transformadora.

A pedagogia histórico-crítica fundamentou o Currículo Básico para Ensino de 1º grau, publicado em 1990, e o Documento de Reestruturação do Ensino de 2º grau da Escola Pública do Paraná, publicado em seguida. Tais propostas curriculares pretendiam fazer da escola um instrumento para a transformação social e nelas o ensino de Arte propôs a formação do aluno pela humanização dos sentidos, pelo saber estético e pelo trabalho artístico.

Após quatro anos de trabalho de implementação das propostas, esse processo foi interrompido em 1995 pela mudança das políticas educacionais que se apoiavam em outras bases teóricas. O Currículo Básico ainda estava amparado por resolução do Conselho Estadual, mas foi, em parte, abandonado como documento orientador da prática pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no período de 1997 a 1999, foram encaminhados pelo MEC diretamente para as escolas e residências dos professores e tornaram-se os novos orientadores do ensino.

Os PCN em Arte tiveram como principal fundamentação a proposta de Ana Mae Barbosa, denominada de Metodologia Triangular, inicialmente pensada para o trabalho em museus, foi inspirada na DBAE (*Discipline Based Art Education*) norte-americana, que teve origem no final dos anos de 1960 nos Estados Unidos.

No Ensino Médio, a Arte compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física. Essa estrutura curricular reproduz o mesmo enquadramento dado pela Lei n. 5.692/71 à disciplina de Educação Artística que a inseriu na área de Comunicação e Expressão e enfraqueceu seus conteúdos de ensino. Além disso, os encaminhamentos metodológicos apresentados pelos PCN sugerem que o planejamento curricular seja centrado no trabalho com temas e projetos, o que relega a segundo plano os conteúdos específicos da Arte.

Questiona-se, também, a pouca participação dos professores na produção dos PCN, que foram escritos e distribuídos antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que, segundo a LDB n. 9394/96, deveriam ser a base

legal para a formulação dos PCN.

Tanto as DCN quanto os PCN do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tomaram o conceito de estética sob os fundamentos da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade.

Assim, o conceito de estética foi esvaziado do conteúdo artístico e utilizado para analisar as relações de trabalho e de mercadoria. Essa concepção de estética é

fundamentada na aparência e na superficialidade, que mascara as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo, pois se prende apenas aos efeitos da divisão de classes e ignora a origem econômica das desigualdades (TROJAN, 2005, p. 169).

Na década de 1990, as empresas de capacitação de executivos e demais profissionais passaram a ver a arte e os conceitos de estética como meio e princípio nos seus cursos. Esse padrão foi muito adotado nas capacitações (também denominadas de reciclagem) de professores da Rede Pública em Faxinal do Céu (município de Pinhão), de 1997 a 2002. Nesses eventos, eram constantes as atividades artísticas desprovidas de conteúdo, sendo aplicadas, na maioria das vezes, como momentos terapêuticos, de descontração e de alienação, distantes da realidade escolar.

Além deste caráter motivacional e de sensibilização que marcou a capacitação de professores naquele período, outra característica é a de professores da academia ministrando cursos para os professores da educação básica, em situações idealizadas, com reflexos poucos palpáveis no cotidiano da escola.

Em 2003, iniciou-se no Paraná um processo de discussão com os professores da Educação Básica do Estado, Núcleos Regionais de Educação (NRE) e Instituições de Ensino Superior (IES) pautado na retomada de uma prática reflexiva para a construção coletiva de diretrizes curriculares estaduais. Tal processo tomou o professor como sujeito epistêmico, que pesquisa sua disciplina, reflete sua prática e registra sua práxis. As novas diretrizes curriculares concebem o conhecimento nas suas dimensões artística, filosófica e científica e articulam-se com políticas que valorizam a arte e seu ensino na rede estadual do Paraná.

Um exemplo dessas políticas é a Instrução Secretarial n. 015/2006 que estabelece o mínimo de 2 e o máximo de 4 aulas semanais/ano para todas as disciplinas do Ensino Médio, proporcionando maior equidade entre elas, o que resultou no aumento do número de aulas de Arte. Outro exemplo é a retomada dos concursos públicos para professores, pois consolida cada vez mais o quadro próprio do magistério com profissionais habilitados na disciplina de atuação, o que favorece a continuidade e qualidade dos estudos teóricos e pedagógicos propostos, principalmente para a Arte.



Além disso, os livros de literatura universal e os livros de fundamentos teórico-metodológicos de todas as áreas de arte enviados às escolas da rede; a produção e distribuição do Livro Didático Público de Arte; o acesso, nas escolas, a equipamentos e recursos tecnológicos (computador, TV, portal, canais televisivos); a diversificação das oportunidades de formação continuada com os grupos de estudo autônomos e os simpósios e seus mini-cursos ampliam as possibilidades de estudar e estimulam os estudos do professor pesquisador.

Neste contexto de mudanças e avanços no ensino de Arte, ressaltamos ainda que foi sancionada pelo Presidente da República a lei⁸ que estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Para o ensino desta disciplina significa uma possibilidade de romper com uma hegemonia da cultura europeia, ainda presente em muitas escolas.

Ainda no ano de 2008, foi sancionada a lei n. 11.769 em 18 de agosto, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, reforçando a necessidade do ensino dos conteúdos desta área da disciplina de Arte.

Reconhece-se que os avanços recentes podem levar a uma transformação no ensino de Arte. Entretanto, ainda são necessárias reflexões e ações que permitam a compreensão da arte como campo do conhecimento, de modo que não seja reduzida a um meio de comunicação para destacar dons inatos ou a prática de entretenimento e terapia. Assim, o ensino de Arte deixará de ser coadjuvante no sistema educacional para se ocupar também do desenvolvimento do sujeito frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As diferentes formas de pensar a Arte e o seu ensino são constituídas nas relações socioculturais, econômicas e políticas do momento histórico em que se desenvolveram. Nesse sentido, as diversas teorias sobre a arte estabelecem referências sobre sua função social, tais como: da arte poder servir à ética, à política, à religião, à ideologia; ser utilitária ou mágica; transformar-se em mercadoria ou simplesmente proporcionar prazer.

Nessa introdução dos fundamentos teórico-metodológicos, serão abordadas as formas como a arte é compreendida no cotidiano dos estabelecimentos de ensino e como as pessoas se defrontam com o problema de conceituá-la. Tal abordagem

⁸ Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.

se embasará nos campos de estudos da estética, da história e da filosofia.

Algumas formas de conceituar arte foram incorporadas pelo senso comum em prejuízo do conhecimento de suas raízes históricas e do tipo de sociedade (democrática ou autoritária, por exemplo) e de ser humano (essencialmente criador, autônomo ou submisso, simples repetidor ou esclarecido) que pretendem formar, ou seja, a que concepção de educação vinculam-se. São elas:

- Arte como mimesis e representação;
- Arte como expressão;
- Arte como técnica (formalismo).

Essas formas históricas de interpretar a arte especificam propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte.

Arte como mimesis e representação

As mais antigas interpretações da arte foram desenvolvidas na Grécia Antiga, a partir das ideias do filósofo grego Platão, nascido em Atenas (427 a 347 a.C.) e têm por definição que arte é *mimeses* (imitação).

Considerado um dos principais pensadores gregos, Platão, com seu idealismo, marcou profundamente a filosofia ocidental. Seu pensamento baseava-se na diferenciação entre o mundo inteligível – o *mundo das ideias*, da inteligência – e o mundo das coisas sensíveis, o mundo dos seres vivos e da matéria. Platão afirmava que o *mundo das ideias* era o único *mundo verdadeiro*; o mundo sensível era apenas sombra ou cópia daquele. Segundo essa forma de pensar, “a mimesis da arte é uma ficção tão consumada que dá a impressão (‘falsa’, adverte a moral platônica) de realidade” (BOSI, 1991, p. 29).

A arte fica, assim, reduzida à simples reprodução, à cópia de *uma sombra ilusória*, ou seja, não tem valor algum como algo verdadeiro. Pior ainda: por constituir um objeto concreto, sensível, fruto do trabalho manual (importa aqui lembrar que na Polis grega, esse tipo de trabalho era realizado por escravos, isto é, pelos não-cidadãos) era desvalorizado pela cultura grega como *coisa menor*, que compõe um mundo ilusório, sem bases reais. O real, o verdadeiro, logo o humanamente valioso, é produto do intelecto realizado tão somente pelo cidadão livre.

Por outro lado, para o filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) a verdade do conhecimento humano reside “não num mundo (...) transcendente, separado das coisas da experiência, mas nas formas que as coisas contêm e que constituem o correlato real das idéias da mente humana” (BRUGGER, 1987, p. 57). Nessa concepção, pode-se inferir que, para a arte, cooperam a experiência do sensível e a abstração do entendimento.

Aristóteles considerava a arte como imitação do inteligível imanente no sensível,



imitação da forma imanente na matéria. Na arte, esse inteligível é concretizado na obra elaborada pelo artista, transformando o objeto artístico em algo atemporal.

Retomando Platão, o entendimento de arte como mimesis considera perfeita a obra que atingir maior semelhança com o modelo da realidade, conforme a expectativa do seu criador, considerado seu artífice⁹. Na concepção de Aristóteles, a *representação* é uma outra forma da mimesis, ou seja, a arte é uma reprodução intencional de um objeto de natureza sensorial e/ou intelectual, que resulta numa apreensão da forma mediante a fixação de modelos.

Para tais concepções da Antiguidade Clássica, que passaram pelo Renascimento e permaneceram válidas até o início da segunda fase da Revolução Industrial, no século XIX, o valor da arte está nas suas referências, na mensagem nela contida. Trata-se, assim, de uma concepção de arte que prima pelo conteúdo, pela tradição e pela manutenção de normas (normatividade), entendendo que tudo aquilo que foi realizado na arte do passado deve ser aplicado à arte futura.

Entretanto, convém lembrar que “a mimesis não é uma operação ingênua, idêntica em todas as épocas e para todos os povos. Conhecer quem mimetiza, como, onde e quando, não é uma informação externa [ou acessória], mas inerente [e essencial] ao discurso sobre o realismo na arte” (BOSI, 1991, p. 31).

Isso implica que, em diferentes contextos históricos, a ênfase na mimesis no campo das artes tem características diversas e atinge objetivos diferenciados, tais como:

- servir para acomodar a percepção a uma visão de mundo específica;
- exaltar determinados valores;
- amortecer a sensibilidade, predispondo o indivíduo a aderir aos interesses da classe social hegemônica;
- cercear ímpetus revolucionários de qualquer ordem, tanto no âmbito social quanto no econômico ou no político, etc.

No entanto, alguns artistas acataram, por muito tempo, como inquestionáveis tais posições. Em pleno século XXI é ainda muito presente e bem aceita na escola a ideia da *arte como representação*, em muitos casos assimilada como *referência formativa* no ensino de Arte. É comum no cotidiano das escolas, por exemplo, a aplicação de atividades de repetição de formas, a partir de modelos pré-estabelecidos de origem natural ou não.

Assim, na prática comum, algumas recorrências indicam que o valor da arte estaria somente nas suas referências, na mensagem, nos valores extra-artísticos. Algumas afirmações ouvidas na escola e fora dela, denotam essa concepção

⁹ A denominação artista começou a ser usada em Florença a partir do século XV.

porque tomam como *medida do valor da obra* a realidade que esta supostamente representa ou porque enfatizam um *conteúdo atribuído ao autor* para estabelecer o *entendimento* da obra. São elas:

“Esta pintura é muito boa porque mal conseguimos distingui-la daquilo que o artista usou como modelo! Parece até uma fotografia!”;

“A música dos jovens nos anos sessenta representa o movimento da contra cultura!”;

“A estátua *David*, de Michelangelo, é tão perfeita que só falta falar!”;

“O que você (aluno) quer dizer com esse desenho?”;

“O que o artista quis dizer com esta escultura?”.

Na escola, esses conceitos e processos atribuem à Arte a função de reprodução mais fiel possível da realidade, pois seguem formas padronizadas e mantêm o aluno no aperfeiçoamento da técnica de copiar, reproduzir, o que resulta no cerceamento de sua capacidade de criação e comunicação de novas percepções e visões de mundo.

Assim, mesmo de modo não consciente, essa concepção auxilia na formação de indivíduos submissos ao sistema vigente, seja qual for, e aos modelos existentes. Por extensão, favorece o espírito de submissão à realidade tal e qual está posta/imposta, como se a história e a sociedade fossem estáticas, modelos prontos a serem conhecidos/reproduzidos. A partir dessa concepção, cabe à educação tão somente promover o ajustamento do sujeito que deve achar seu lugar na sociedade e resignar-se. Nega-se, então, a possibilidade de conhecer a realidade para somar na sua construção, de modo a superá-la e transformá-la.

Arte como expressão

Com os filósofos e artistas românticos do final do século XVIII, a concepção de arte mudou de perspectiva e se contrapôs ao modelo fundamentado na representação fiel ou idealizada da natureza. Passou, então, a ser considerada obra de arte toda expressão concretizada em formas visível/audível/dramática ou em movimentos de sentimentos e emoções.

O movimento romântico defendia que a arte deveria libertar-se das limitações das concepções anteriores – mimesis e representação – e, ao mesmo tempo, deslocava para o artista/criador a chave da compreensão da arte. A beleza da obra de arte passou a consistir não mais na “adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão, isto é, na íntima coerência



das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita.” (PAREYSON, 1989, p. 29).

Para Fischer,

O romantismo foi um movimento de protesto, apaixonado e contraditório contra o mundo burguês capitalista [...] foi uma revolta contra o classicismo da nobreza, contra as normas e padrões, contra a forma aristocrática, e contra um conteúdo que excluía todas as soluções comuns. Para os rebeldes românticos tudo podia ser assunto para a arte” (1979, p. 63-64).

No ideal romântico da arte prevalece o subjetivismo e a liberdade de temas e composições inspirados em sentimentos e estados da alma. Em suas bases, evidenciou uma rejeição dos artistas às contradições da sociedade capitalista e à miséria gerada em sua fase de consolidação, expressa pelos sentimentos e emoções pessoais dos artistas.

Na arte como expressão, destacaram-se filósofos, artistas plásticos, músicos e escritores que, em muitas de suas obras, apresentam ou representam características românticas, tais como Kant, Tolstoi, Van Gogh, Edward Munch, Goethe, Ibsen, Wagner, entre outros.

Esse movimento tende a centrar-se no indivíduo e aprofundar um olhar subjetivo sobre a realidade. Sob tal concepção, o artista é considerado o *gênio* em seu processo criativo, aquele que não mais contempla as cenas do cotidiano de forma distanciada – *com um olhar de fora para dentro* – e, sim, deixa transparecer em suas obras as impressões dos sentidos, projeções e visões subjetivas do real que se caracterizam, nessa concepção, *como num movimento de dentro para fora*.

Assim, uma importante função da arte foi a de revelar as contradições da sociedade, prestando-se desse modo a uma crítica social que representava os conflitos sociais internalizados e expressos artisticamente pelos sujeitos criadores.

Essa ideia de arte como expressão consolidou-se no ensino com a pedagogia da Escola Nova, que era centrada no aluno. O encaminhamento metodológico no ensino da Arte passou a priorizar atividades práticas (fazer) ancoradas na espontaneidade (o que reduzia as aulas, muitas vezes, ao *espontaneísmo*) para assegurar o desenvolvimento da imaginação e da autonomia do aluno. Assim, o aluno alcançaria a realização pessoal a partir de atividades de expressão artística que valorizam a imaginação e a criatividade, o que pressupõe a produção em arte, fruto de um dom nato.

Pode-se identificar essa concepção de arte nas seguintes falas, ouvidas nas escolas:

“Vamos trabalhar com a coleção *Os Gênios da Pintura!*”, pois tais artistas, por sua genialidade criadora, representam o que de melhor se produziu em arte, em todos os tempos;

“O amarelo no quadro *Os girassóis* de Van Gogh expressa a agonia do artista!”;
“Na obra de Munch, *O grito*, o pintor revela angústia e desespero!”;
“A música de Bach demonstra a fé e a religiosidade do compositor!”.

Tais interpretações não cogitam a possibilidade de que o artista expressa um sentimento socialmente existente – presenciado e compartilhado por ele – de dor, angústia e desespero, dadas as condições sócio-econômicas de miséria vivida por vastas camadas da população do seu tempo; nem mesmo que a música de Bach expresse uma religiosidade característica de sua época, de seu meio cultural. Tudo está centrado no indivíduo, como se pudesse ser anistórico¹⁰, como se fosse possível existir isoladamente do seu contexto histórico.

Arte como técnica (formalismo)

Outra concepção de arte a ser analisada é o *formalismo* que se vinculou à pedagogia tecnicista dos anos de 1970 e ainda está presente na prática escolar.

O *formalismo* na arte supervaloriza a *técnica* e o *fazer* do aluno e tem origem num movimento artístico do início do século XX, em que o “aspecto essencial” da obra de arte era o “produtivo, realizativo (sic), executivo” (PAREYSON, 1989, p. 31). O artístico era evidenciado e supervalorizado como *forma significante*, o que resultou no *formalismo* ou na ideia da *forma pela forma*.

No *formalismo* considera-se a obra de arte pelas propriedades formais de sua composição. As ideias expressas na obra são consideradas puramente artísticas; o artista não se detém, nem dá importância ao tema. O fundamental é *como* se apresenta, se estrutura e se organiza e não o *que* a obra representa ou expressa.

Entre os artistas e filósofos que imprimiram em algumas de suas obras tais características, destacam-se Duchamp, Kandinsky, Malevitch e Mondrian, entre outros.

Identifica-se a concepção formalista em afirmações como as seguintes:

“Coloque o chão (uma base) na figura para ela não ficar voando!”;

“Esse quadro é uma verdadeira obra-prima devido à harmonia e ao equilíbrio da composição!”;

“A música da Bossa Nova é complexa e rica devido à organização dos seus acordes!”;

“Essa dança não tem qualidade porque não está bem sincronizada!”.

O formalismo ignora que no campo da arte “o simples ‘fazer’ não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. (...) Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. (...) Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando (...)” (PAREYSON,

¹⁰ Conforme HOUAISS o termo anistórico refere-se ao que não participa da história.



1989, p. 32). A arte é uma práxis criadora; é um fazer pensado e um *pensamento* feito, concretizado, isto é, um produto resultante do movimento dialético ação/pensamento/ação que se concretiza em objetos artísticos.

Reconhece-se que o entendimento da Arte como *mímesis e representação*, da Arte como *expressão* e da posição tecnicista que entende a Arte como *puro fazer*, são limitadas por focarem a compreensão da Arte a apenas uma dimensão. Em sua complexidade, a arte comporta cada uma das posições apresentadas: simultaneamente *representa* a realidade, *expressa* visões de mundo pelo *filtro* do artista (mas não apenas suas emoções e sentimentos pessoais) e *retrata* aspectos políticos, ideológicos e socioculturais da sua época.

Nestas Diretrizes, tratar das concepções da *arte como imitação e representação*, *arte como expressão* ou *arte como forma significativa* tem por objetivo auxiliar o professor no importante processo de reflexão e avaliação de sua prática, o que significa pensar em que medida tais concepções se fazem presentes nas suas aulas, no dia-a-dia da escola, bem como nas implicações que tal fato terá no processo educativo dos seus alunos. Essa avaliação é primordial para a efetivação de um ensino de qualidade voltado às necessidades educativas da maioria da população, meta que deve nortear todos os profissionais da Educação.

Conhecer a teoria estética não é retirá-la da história e transformá-la numa definição absolutizada, mas sim, compreendê-la dentro do seu contexto histórico como uma referência que gera conhecimento e articula saberes de ordem cognitiva, sensível e sócio-histórica, numa dada época, para pensar a Arte e o seu ensino.

2.1 ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico.

Por isso, desde o início as discussões coletivas para a elaboração destas diretrizes curriculares pautaram-se em um diálogo entre a realidade de sala de aula e o conhecimento no campo das teorias críticas de arte e de educação.

Entretanto, diante da complexidade da tarefa de definir a arte, considerou-se a necessidade de abordá-la a partir dos campos conceituais que historicamente têm produzido estudos sobre ela, quais sejam:

- o *conhecimento estético* está relacionado à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo. Historicamente originado na Filosofia, o conhecimento estético constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana, em consonância com os diferentes momentos históricos e formações sociais em que se manifestam. Pode-se buscar contribuições nos campos da Sociologia e da Psicologia para que o conhecimento estético seja melhor compreendido em relação às representações artísticas;
- o *conhecimento da produção artística* está relacionado aos processos do *fazer* e da *criação*, toma em consideração o artista no processo da criação das obras desde suas raízes históricas e sociais, as condições concretas que subsidiam a produção, o saber científico e o nível técnico alcançado na experiência com materiais; bem como o modo de disponibilizar a obra ao público, incluindo as características desse *público* e as formas de contato com ele, próprias da época da criação e divulgação das obras, nas diversas áreas como artes visuais, dança, música e teatro.

Orientada por esses campos conceituais, a construção do conhecimento em arte se efetiva na relação entre o estético e o artístico, materializada nas representações artísticas. Apesar de suas especificidades, esses campos conceituais são interdependentes e articulados entre si, abrangendo todos os aspectos do conhecimento em arte.

A compreensão das criações artísticas e das posições existentes na teoria estética requer que sejam situadas no âmbito histórico, social e político, científico e cultural em que vieram à luz, pois é nesse contexto amplo que se encontram os nexos explicativos de tais posições e criações; só assim é possível estabelecer um conhecimento crítico, radical (pelas raízes) e significativo sobre elas. Fora de tal contexto, todo e qualquer conhecimento se esvazia de significado e se transforma em simples justaposição de dados, fatos, datas e eventos desconexos. A área da Arte não tem uma lógica interna restrita a si mesma, o que indica não ser a Arte auto-explicável. Pelo contrário: tudo o que acontece no seu âmbito próprio está intimamente vinculado ao tempo histórico, à organização da produção e da sociedade em que ocorre, como também é fruto das conquistas humanas de toda a história anterior, nos diversos campos: do fazer e do criar, do saber e do pensar, do sentir e do perceber, do agir e do relacionar-se (PEIXOTO, 2007. Excerto de texto inédito cedido pela autora).

Nas aulas de Arte, os conteúdos devem ser selecionados a partir de uma análise histórica, abordados por meio do conhecimento estético e da produção artística,



de maneira crítica, o que permitirá ao aluno uma percepção da arte em suas múltiplas dimensões cognitivas e possibilitará a construção de uma sociedade sem desigualdades e injustiças. O sentido de cognição implica, não apenas o aspecto inteligível e racional, mas também o emocional e o valorativo, de maneira a permitir a apreensão plena da realidade (FARACO apud KUENZER, 2000).

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio.

2.1.1 Arte como fonte de humanização

O enfoque dado ao ensino de Arte na Educação Básica funda-se nos nexos históricos entre arte e sociedade. Nesse sentido, são abordadas as concepções *arte como ideologia*, *arte como forma de conhecimento* e *arte como trabalho criador*, tendo como referência o fato de serem as três principais concepções de arte no campo das teorias críticas, as quais têm no *trabalho* sua categoria fundante.

Assim, torna-se importante explicitar como o ser humano transformou o mundo construindo simultaneamente a história, a sociedade e a si próprio através do processo do *trabalho* que constituiu o universo simbólico composto pela linguagem, pela filosofia, pelas ciências e pela arte. Tudo isso, no conjunto, compõe algo que é exclusivamente humano: *o mundo da cultura*.

A arte, em sentido lato, está presente desde os primórdios da humanidade, é uma forma de trabalho criador. Pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e a si, pois, ao produzir a própria existência retirando da natureza o seu sustento, gradativamente transforma os objetos naturais em ferramentas que lhe possibilitam acelerar o processo de transformação do natural em humano (FISCHER, 2002, p. 23).

Ao produzir os seus próprios objetos, o Homem teve que criar meios de expressão e comunicação, palavras articuladas e diferenciadas para atender as necessidades de organização e produção. Assim, o pensamento e a linguagem foram criados e desenvolvidos no processo de trabalho, pelo qual os seres humanos passaram a ter muito que dizer uns aos outros (FISCHER, 2002, p. 30).

O homem transformou o mundo e a si próprio pelo trabalho e, por ele, tornou-se capaz de abstrair, simbolizar e criar arte. Assim, em todas as culturas, constata-se a presença de maneiras diferentes daquilo que hoje se denomina arte, tanto em objetos utilitários quanto nos ritualísticos, muitos dos quais vieram a ser considerados objetos artísticos.

O ser humano produz, então, maneiras de ver e sentir, diferentes em cada tempo

histórico e em cada sociedade. Por isso, é fundamental considerar as influências sociais, políticas e econômicas sobre as relações entre os Homens e destes com os objetos, para compreender a relatividade do valor estético, as diversas funções que a Arte tem cumprido ao longo da história, bem como o modo de organização das sociedades (PARANÁ, 1992, p. 149).

A história social da arte¹¹ demonstra que as formas artísticas exprimem sua contemporaneidade por serem produção do Homem, um ser que é simultaneamente constituído/constituente do social. Essas formas artísticas – como expressão concreta de visões de mundo – são determinadas, mas também determinam o contexto histórico, social, econômico e político, isto é, as transformações da sociedade implicam condições para uma nova atitude estética e são por elas modificadas.

Novas maneiras de ver e de ouvir não são apenas resultado de aperfeiçoamentos ou refinamentos na percepção sensorial, mas também uma decorrência de novas realidades sociais (...) o ritmo, o barulho e o tempo das grandes cidades estimulam novos modos de ver e ouvir; um camponês enxerga uma paisagem de maneira diversa da de um homem da cidade, e assim por diante (FISCHER, 2002, p. 170).

Para compreender a relação entre arte, sociedade e cultura é importante observar a complexidade do conceito de cultura. Um dos primeiros sentidos dados ao termo cultura foi o de cultivo, de crescimento, de cuidado com colheitas e animais e, por extensão, de cuidado com o crescimento das faculdades humanas.

Mais tarde, nos períodos do Iluminismo e do Romantismo, relacionou-se cultura com o processo de desenvolvimento íntimo, de vida intelectual, o que associava cultura à arte, à família, à vida pessoal, à religião, às instituições e práticas de significados e valores.

Essa concepção veio do conceito alemão de *Kultur* (ELIAS, 1990) vinculado às produções intelectuais, artísticas e religiosas, tais como obras de arte, livros, sistemas religiosos e filosóficos, nas quais se expressa a individualidade de um povo. Esse conceito descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, com ênfase especial nas diferenças nacionais e na identidade particular dos grupos.

Outro sentido dado à cultura nesse período, é o externo, isto é, que prioriza a aparência e sua imposição a outros grupos sociais, estabelecendo um processo geral de reconhecimento. Willians (1979) argumenta que esta concepção de cultura teve papel importante no desenvolvimento das Ciências Humanas e Sociais. Está relacionado ao conceito de civilização (francês e inglês) que vincula cultura ao valor que a pessoa tem em virtude de sua mera existência e conduta, sem a

¹¹ Ver HAUSER, 1995 e RAYNOR, 1986.



necessidade de qualquer realização. Sua origem remonta aos modos e atitudes de aparência, próprios da corte francesa e foi usado para a disseminação da ideia de superioridade dos colonizadores em relação aos povos colonizados (ELIAS, 1990).

Nestas diretrizes, entende-se cultura como toda produção humana resultante do processo de trabalho que envolve as dimensões artística, filosófica e científica do fazer e do conhecer.

A Arte é fonte de humanização¹² e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica.

Além dos conceitos de trabalho e cultura, é preciso explicitar o conceito de obra de arte. Relembrando, as concepções de arte mais representativas da história e presentes no senso comum, ora apresentam a arte somente como *representação da realidade* (e por ela determinada); ora como *expressão da genialidade*, da *pura subjetividade* do artista, característica do romantismo ou ainda como *mero fazer*.

Nestas Diretrizes, considera-se que toda produção humana, inclusive a artística, é “parte da estrutura social e expressão da produtividade social e espiritual do homem” uma totalidade estruturada e complexa cujos elementos “ideológicos, temáticos, de composição, de linguagem”, são interligados na unidade dialética (KOSÍK, 1976). Assim, a compreensão dialética reafirma os vínculos da obra com a realidade, reconhece a subjetividade do autor e supera a fragmentação histórica do conceito de arte.

Pretende-se que estas Diretrizes para a disciplina de Arte apontem aos professores da área, formas efetivas de levar o aluno a apropriar-se do conhecimento em arte, que produza novas maneiras de perceber e interpretar tanto os produtos artísticos quanto o próprio mundo. Nesse sentido, educar os alunos em arte é possibilitar-lhes um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade além das aparências, com a criação de uma nova realidade, bem como a ampliação das possibilidades de fruição¹³.

Sob tal perspectiva, Vázquez (1978) aponta três interpretações fundamentais da arte a serem consideradas:

- Arte como forma de conhecimento;
- Arte como ideologia;
- Arte como trabalho criador.

¹² Sobre tal concepção versou a conferência ministrada por Maria Inês H. Peixoto: A arte como fonte de humanização: dos vínculos necessários entre arte e educação, na abertura do II Simpósio Estadual de Artes/Arte, realizado pela SEED/PR, em Faxinal do Céu (25-28/set./2006). Ver também PEIXOTO (2002).

¹³ Nestas Diretrizes o termo fruição tem o mesmo significado que “sentir e perceber” explicitado no encaminhamento metodológico.

Estas abordagens norteiam e organizam a metodologia, a seleção dos conteúdos e a avaliação de Arte na Educação Básica.

Arte como forma de conhecimento

Admitindo o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que a arte proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciamos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. E, como a realidade de cuja essência a arte nos dá a imagem é basicamente a realidade humana, isto é, a nossa realidade mais imediata, a renúncia ao desenvolvimento do conhecimento artístico (e, por conseguinte, a renúncia ao desenvolvimento do estudo das questões estéticas) acarreta a perda de uma dimensão essencial da nossa autoconsciência (KONDER, 1966, p. 10-11).

“Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo, cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra” (KOSIK, 2002, p. 128). A partir do fato de que a arte está voltada a um ou mais sentidos humanos, enquanto expressão de aspectos de uma dada realidade, o objeto artístico torna possível seu conhecimento, tanto de aspectos da realidade do indivíduo criador, quanto do contexto histórico e social em que este vive e cria suas obras.

Como conhecimento da realidade, a arte pode revelar aspectos do real, não em sua objetividade – o que constitui tarefa específica da ciência –, mas em *sua relação com a individualidade humana*. Assim, a existência humana é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre o homem seja o objeto da representação artística. A arte, como *forma sensível*, apresenta não uma imitação da realidade, mas uma visão do mundo socialmente construída através da maneira específica com que a percepção do artista a apreende.

Entretanto, a arte não é uma duplicação das ciências humanas e sociais, que analisam o ser humano e suas relações visando generalizações; a arte é um conhecimento sensível de um aspecto específico da realidade do homem como ser vivo e concreto, na unidade e riqueza de suas determinações, nos quais se fundem de modo peculiar o *geral* – ideias, conceitos universais, concepções de mundo – e o *singular* – um *novo* objeto sensorialmente captável por um ou mais sentidos humanos. Conclui-se, então, afirmando que “a Arte só é [uma forma de] conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana” (VÁZQUEZ, 1978, p. 35-36).



Por ser conhecimento, a arte é ideologia e trabalho criador. Para compreendê-la, então, como conhecimento, faz-se necessário aprofundar as reflexões sobre suas outras dimensões: arte como ideologia e como trabalho criador.

Arte como ideologia

Ideologia é “um conjunto com *coerência relativa* de representações [ideias], valores, crenças” (POULANTZAS, 1986, p. 200), que “de certa forma, acha-se vinculada a interesses específicos de classe” (PEIXOTO, 2003, p. 36). Ela é sempre produto de uma situação histórica e de um tipo de sociedade; está presente em todas as maneiras de agir, pensar e se comportar, nas relações dos homens entre si e com a natureza.

Os sujeitos trabalham e compõem uma organização social, ou seja, “participam em uma atividade econômica e política, participam também em atividades religiosas, morais, estéticas, filosóficas”. Assim, “a ideologia encontra-se a tal ponto presente em todas as atividades [humanas] (...), que não é discernível da *experiência vivida*”. Dessa forma, a ideologia abrange “não simplesmente elementos dispersos de conhecimento, noções, etc., mas também o processo de simbolização, a transposição mítica, o ‘gosto’, o ‘estilo’, a ‘moda’, em suma, o ‘modo de vida’ em geral” (POULANTZAS, 1986, p. 200-201).

Por tudo isso, entende-se que a ideologia está também na arte, pois, “O artista, tal como qualquer outro indivíduo, é um ser social e historicamente datado e (...) por isso mesmo, sua posição ideológica exerce um certo papel na criação artística” (PEIXOTO, 2003, p. 36).

Segundo Vázquez (1978), as relações entre arte e ideologia são contraditórias e complexas, por isso, deve-se ter cuidado para não cair em um dos dois extremos, ou seja, de que tudo na arte é ideologia ou de que ela não está presente na arte.

Entre as várias funções da ideologia, duas podem ser destacadas, apesar de contraditórias e complementares em muitas situações:

- Ideologia como um elemento de coesão social, de relação de pertencimento a um grupo, a uma classe ou a uma sociedade, função que tanto pode garantir a manutenção dos modelos vigentes, quanto possibilitar ações e reações no sentido de transformá-los.
- Ideologia como portadora e difusora do pensamento hegemônico, como elemento de imposição de interesses de uma classe social sobre outra, formas de ser e pensar que dissimulam a realidade, que visam manter e legitimar a dominação;

A arte não é, nem poderia ser neutra em relação ao contexto sócio-econômico-político e cultural em que é criada: no movimento dialético da história, o objeto

artístico, mesmo tendo suas raízes e sua explicação no contexto em que foi produzido por constituir ele mesmo uma *nova realidade social* (que antes não existia e com a qual os indivíduos começam a interagir), passa também a determiná-lo, a nele interferir, muitas vezes de forma decisiva.

A arte desempenha também, uma função ideológica e pode se tornar elemento de imposição de modos de ser, pensar e agir hegemônicos, pois pela mídia em geral (TVs, jornais, rádios, grandes editoras, empresas de *marketing* e produtoras e distribuidoras de filmes, vídeos, etc.) alcança quase toda população do país. Por isso, é fundamental levar ao conhecimento dos alunos as três principais formas de como a arte é produzida e disseminada na sociedade contemporânea.

A primeira, denominada **arte erudita**, é ensinada, difundida e consagrada nos cursos de graduação como a *grande arte*, tais cursos formam tanto artistas quanto professores de Arte, profissionais que, dessa maneira, passam igualmente a difundi-la. Sua principal forma de divulgação e distribuição são museus, teatros, galerias, salões de arte, bienais, etc. Legitima-se por meio dos críticos de arte e da circulação pela venda de suas obras a uma elite financeira. Essa forma de arte tem um campo de ação restrito, pois está disponível quase que exclusivamente para uma pequena parcela da população que possui grande poder aquisitivo.

A segunda, denominada **arte popular**, é produzida e vivenciada pela classe trabalhadora, por grupos sociais (menos favorecidos) e étnicos, e compõe o espaço de sociabilidade que constitui a identidade dessa classe e desses grupos. Nesse campo, inclui-se o folclore que tem a particularidade de ser uma manifestação artística a qual permanece por um tempo maior na história de uma determinada cultura.

A terceira, denominada **indústria cultural** pelos filósofos da Escola de Frankfurt¹⁴, é também conhecida como *cultura de massa*. É ela responsável pela produção e difusão em larga escala de formas artísticas pela grande mídia. É através dela que a arte é transformada em *mercadoria* para o consumo de um grande número de pessoas. Para a *indústria cultural* é de pouca importância a *qualidade dos produtos*, pois é a uma *quantidade cada vez maior de público* que se propõe a atingir, tendo por objetivo principal a obtenção do lucro das vendas dessa mercadoria. Essa *indústria* se alimenta da produção artística tanto da *arte popular* (cultura popular), como da *arte erudita*, descaracteriza-as por meio de equipamentos e tecnologias sofisticadas e as direciona para uma produção em série e consumo em grande escala.

¹⁴ Como pesquisa recomenda-se inicialmente o estudo dos autores da escola de Frankfurt, como Benjamin (1985), Horkheimer, Adorno e Habermas (1975) e Marcuse (1968). Veja também autores na Biblioteca do Professor de sua escola, nas disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia.



Pelas características do mercado ao qual essa *indústria* submete a divulgação da produção artística, o artista sente-se compelido a veicular sua obra em algum meio de comunicação que, nas sociedades de consumo, tendem a constituir uma forma significativa de socialização da arte. Como a mídia em suas diversas formas está fortemente presente na vida da população – de forma acentuada a TV – e na dos mais jovens (MTV, videoclipe, *videogame*, MP3, MP4, etc.), facilmente passa a definir padrões de conduta e pensamento.

Assim, é de grande urgência que os professores explicitem e instiguem seus alunos a perceber como as artes, bens da cultura humana, podem ser utilizadas pela *indústria cultural* como mecanismos de padronização de comportamentos e modos de pensar, presentes, por exemplo, em telenovelas e na publicidade.

À Educação – em especial os professores de Arte – cabe ter como foco o esclarecimento de que o segmento da *indústria cultural* – como parte integrante das grandes corporações capitalistas e do comércio em geral – visa tão somente a fragilização da autonomia de decisão dos indivíduos e a manipulação do desejo pela criação de necessidades artificiais com vista à estimulação do consumo.

É preciso elucidar que tudo isso é gerado e impulsionado pela premência do aumento constante da produção e venda no processo de alimentação do sistema produtivo capitalista, que só consegue sobreviver e crescer pelo consumo exacerbado e pela criação e ampliação de mercados. Assim, fragilizados, é que todos perdem a autonomia como seres humanos, como cidadãos pensantes.

A arte erudita, a arte popular e a indústria cultural são três formas de contato com a arte na sociedade em que se vive. Todas se relacionam entre si e estão permeadas por discursos ideológicos.

Arte como trabalho criador

[...] criar é fazer existir algo inédito, um objeto novo e singular que expressa o sujeito criador e, simultaneamente, o transcende, enquanto objeto portador de um conteúdo de cunho social e histórico e enquanto objeto concreto, como uma nova realidade social (PEIXOTO, 2003 p. 39).

Para compreender a arte como *trabalho criador* ou *criação artística* parte-se do fato do *trabalho* configurar toda a ação histórica e socialmente desenvolvida pelo homem sobre a natureza (ou sobre o mundo humanizado). Assim, o ser humano vem produzindo sua existência e se constituindo como ser histórico e social.

No trabalho artístico, os elementos individuais e/ou sociais de *conteúdo* e de *forma* não estão dissociados. O conteúdo é sempre conteúdo de uma forma: não é exclusivamente determinado *pelo* que está composto na obra, mas *como* está

composto, isto é, o modo pelo qual o artista, consciente ou inconscientemente, expressa o conteúdo, as tendências sociais do seu tempo (FISCHER, 2002). A *forma* é resultado tanto das determinações sociais – inclusive das condições e opções que as ciências da época oferecerem – quanto da singularidade do artista, e é condicionada, em certa medida, pela técnica e pelo material utilizado, cujas propriedades específicas ora se impõem irremediavelmente, ora abrem para o artista possibilidades de criação diversificada.

Pode-se citar como exemplo da relação *conteúdo-forma* o espaço figurativo usado nas pinturas em diferentes períodos históricos: na arte bizantina ou na arte gótica, as figuras verticalizadas (representavam a relação *verticalizada* homem-Deus) eram dispostas nos mosaicos ou vitrais, segundo razões simbólicas, sem nenhuma preocupação com o realismo anatômico; expressavam também poder, riqueza e a autoridade suprema do imperador, representado como um ser vinculado ao sagrado.

No Renascimento, o espaço era funcional e matemático, valorizava o homem em sua forma anatômica real, assim como a natureza. No primeiro, como parte de um mundo teocêntrico, o conteúdo, tanto quanto o espaço e as configurações, tinham um caráter místico; no segundo, renascentista, formado no corpo de uma cultura antropocêntrica que se impunha, o cunho passou a ser humanista, científico e terrestre (BOSI, 1991).

Neste simples exemplo procurou-se demonstrar que a Arte como *trabalho criador* é também parte da construção humana historicamente determinada, mas que se apresenta de modo peculiar: a criação artística é uma ação intencional complexa (ou seja, é um ato simultâneo e conjunto de inteligência, emoção, sensibilidade e poder de decisão) do homem sobre a *matéria* com o objetivo de nela e/ou com ela criar uma *forma/significado* que antes dessa ação não existia. Isso implica que na obra de arte o artista *objetiva-se no mundo*, exterioriza-se (numa matéria concretiza, dá uma forma concreta à sua visão de mundo, apreendida do meio em que vive, suas percepções da realidade dos fatos, etc.) de forma unificada.

Nesse mesmo e único processo, a *matéria* (que pode ser um som, um movimento, uma cor, um fato, um objeto qualquer, etc.) de que o criador se serve na produção da obra, ganha uma *forma/significado* que antes não apresentava: é o novo, isto é, a obra é uma *nova realidade social* concreta que passa a intervir no mundo, interagir com os demais indivíduos.

No processo do *trabalho de criação*, com sua ação/intenção o artista imprime sua subjetividade à *matéria*: torna materialmente visível, tátil e audível, formas específicas que antes eram tão somente conteúdo individual/mental/emocional, ainda que socialmente constituído. Conclui-se, então que no trabalho artístico o



artista se objetiva no mundo e, ao mesmo tempo, subjetiviza o mundo, fazendo com que a arte componha o chamado *mundo humanizado*, ou o *mundo da cultura*, portador da marca do homem.

Vista dessa forma, é essencial no ensino de Arte que o educando desenvolva atividades de cunho artístico no âmbito da escola, pois, “ao transformarmos as matérias, agimos, fazemos. São experiências [...] – processos de criação – que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante” (OSTROWER, 1987, p. 69). A autora ainda argumenta que quando o homem cria, quando transforma uma matéria dando-lhe nova forma, atribui-lhe significados, emoções e a impregna com a presença do seu próprio existir, captando e configurando-a. Ao estruturar a matéria, também dentro de si o ser humano se estrutura. Ao criar, ele se recria e se constitui como ser humano criador, consciente, que toma posição ante o mundo.

A disciplina de Arte, além de promover conhecimento sobre as diversas áreas de arte, deve possibilitar ao aluno a experiência de um trabalho de criação total e unitário.¹⁵ O aluno pode, assim, dominar todo o processo produtivo do objeto: desde a criação do projeto, a escolha dos materiais e do instrumental mais adequado aos objetivos que estabeleceu, a metodologia que adotará e, finalmente, a produção e a destinação que dará ao objeto criado.

Além disso, a disciplina Arte tem uma forte característica interdisciplinar que possibilita a recuperação da unidade do trabalho pedagógico, pois seus conteúdos de ensino ensejam diálogos com a história, a filosofia, a geografia, a matemática, a sociologia, a literatura, etc.

A concepção de arte *como fonte de humanização* incorpora as três vertentes das teorias críticas em arte: *arte como forma de conhecimento*, *arte como ideologia* e *arte como trabalho criador*, por reconhecê-las como aspectos essenciais da arte na sua complexidade de produto da criação humana. Por esse motivo, essa concepção constitui o fundamento teórico destas Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica, bem como é fonte de referência para a organização da disciplina no seu conjunto.

Na sequência, a separação nas categorias conceituais de conteúdos e metodologia foi um critério didático para buscar melhorar a compreensão da estrutura interna do documento. Entretanto, ressalta-se: os *conteúdos*,

¹⁵ Isso não significa que a escola deva visar à formação de artistas, ou ainda, que deva eleger e privilegiar os que apresentam uma produção de qualidade diferenciada da maioria. Nestes casos, é dever da escola, com a anuência da família, encaminhá-los a outras instituições da sociedade para que os alunos tenham condições de se desenvolver na área em que demonstrem aptidão diferenciada. Cabe lembrar que, enquanto instituição voltada à educação e ao ensino, a escola existe para democratizar o acesso ao conhecimento e à experimentação nos campos da cultura humana, a todos os alunos, indiferenciadamente.

a *metodologia* e a *avaliação* são aspectos diferentes de uma mesma e única concepção teórica. Logo, entende-se que deva ser firmemente buscada a coerência entre os fundamentos teóricos, os conteúdos e objetivos propostos, a metodologia empregada e o processo de avaliação, estabelecidos na disciplina.

3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Conteúdos estruturantes são conhecimentos de grande amplitude, conceitos que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas de Arte. Os conteúdos estruturantes são apresentados separadamente para um melhor entendimento dos mesmos, no entanto, metodologicamente devem ser trabalhados de forma articulada e indissociada um do outro.

Nestas Diretrizes, considera-se que a disciplina de Arte deve propiciar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado em arte. Por isso, propõe-se uma organização curricular a partir dos *conteúdos estruturantes* que constituem uma identidade para a disciplina de Arte e possibilitam uma prática pedagógica que articula as quatro áreas¹⁶ de Arte.

Nas discussões coletivas com os professores da rede estadual de ensino, definiu-se que os conteúdos estruturantes da disciplina são:

- *elementos formais;*
- *composição;*
- *movimentos e períodos.*

Embora *tempo* e *espaço* tenha sido, inicialmente, considerado também conteúdo estruturante da disciplina, sua relação com os demais e com os conteúdos específicos de cada área de Arte revelou que ele é, antes, uma categoria que articula os conteúdos estruturantes das quatro áreas de Arte, além de ter um caráter social.

Como categoria articuladora está presente em todas as áreas da disciplina e nos conteúdos específicos derivados dos elementos formais, da composição e dos movimentos e períodos. Seu caráter social é relevante porque a arte tem, historicamente, a peculiaridade de alterar a noção de tempo e espaço do ser humano, de modo particular dos sujeitos do século XXI, em decorrência do surgimento das novas tecnologias dos meios de comunicação.

Ostrower afirma que “No espaço natural, percebemos sempre três dimensões – altura, largura e profundidade – mais o tempo. Na arte [visual], porém, essa combinação será variável” (1983, p. 65). Por exemplo, na arte bizantina e na

¹⁶ Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.



celular, computador e outros meios de comunicação. Mesmo os que não têm acesso a esses meios, mantêm contato com a televisão e com jogos eletrônicos. Esses equipamentos tecnológicos tendem a fragmentar o tempo real e deslocar a referência espacial pela simultaneidade de imagens e locais. A forma como se estruturam o tempo e o espaço nos videocliques é um exemplo desta realidade.

Por isso, tempo-espaço deve ser considerado no trabalho pedagógico, tanto como categoria articuladora dos conteúdos estruturantes, quanto pelo caráter histórico e social que enriquece a compreensão da arte e da vida.

3.1 ELEMENTOS FORMAIS

No conteúdo estruturante *elementos formais*, o sentido da palavra formal está relacionado à forma propriamente dita, ou seja, aos recursos empregados numa obra. São elementos da cultura presentes nas produções humanas e na natureza; são matéria-prima para a produção artística e o conhecimento em arte. Esses elementos são usados para organizar todas as áreas artísticas e são diferentes em cada uma delas. Eis alguns exemplos: o timbre em Música, a cor em Artes Visuais, a personagem em Teatro ou o movimento corporal em Dança.

No processo pedagógico, o professor de Arte deve aprofundar o conhecimento dos elementos formais da sua área de habilitação e estabelecer articulação com as outras áreas por intermédio dos conteúdos estruturantes.

3.2 COMPOSIÇÃO

Composição é o processo de organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística. Num processo de composição na área de artes visuais, os elementos formais – linha, superfície, volume, luz e cor – “não têm significados pré-estabelecidos, nada representam, nada descrevem, nada assinalam, não são símbolos de nada, não definem nada – nada, antes de entrarem num contexto formal” (OSTROWER 1983, p. 65). Ao participar de uma composição, cada elemento visual configura o espaço de modo diferente e, ao caracterizá-lo, os elementos também se caracterizam.

Na área de música, todo som tem sua duração, a depender do tempo de repercussão da fonte sonora que o originou. É pela manipulação das durações, mediada pelo conhecimento, que esse som passa a constituir um ritmo ou uma composição.

Com a organização dos elementos formais, por meio dos conhecimentos de composição de cada área de Arte, formulam-se todas as obras, sejam elas visuais, teatrais, musicais ou da dança, na imensa variedade de técnicas e estilos.



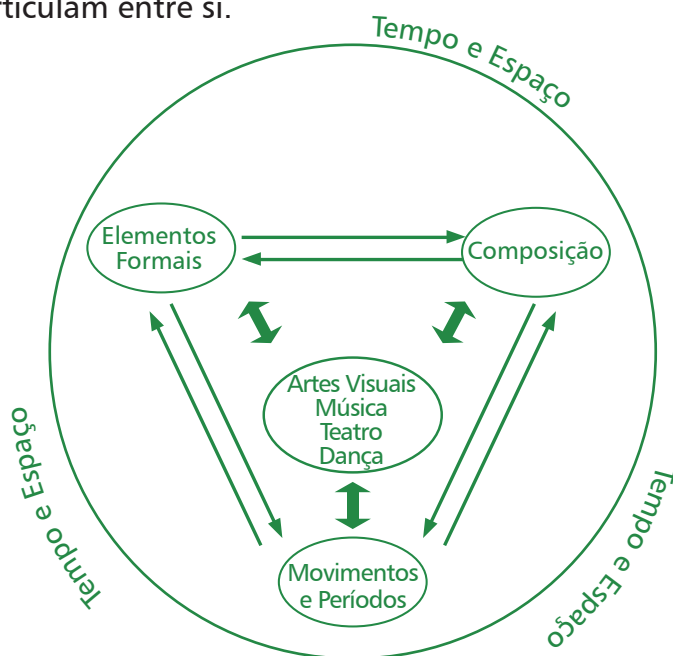
3.3 MOVIMENTOS E PERÍODOS

O conteúdo estruturante *movimentos e períodos* se caracteriza pelo contexto histórico relacionado ao conhecimento em Arte. Esse conteúdo revela aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística e explicita as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas.

Para facilitar a aprendizagem do aluno e para que tenha uma compreensão do conhecimento em arte, esse conteúdo estruturante deve estar presente em vários momentos do ensino. Sempre que possível, o professor deve mostrar as relações que cada movimento e período de uma determinada área da arte estabelece com as outras áreas e como apresentam características em comum, coincidindo ou não com o mesmo período histórico.

Caso o trabalho se inicie pelo conteúdo estruturante *movimentos e períodos* em música, pode-se, por exemplo, enfatizar o *período contemporâneo* e o *movimento Hip-Hop*, com a pesquisa de sua origem, que teve raízes no *rap*, no *grafitti* e no *break*, articulando-os, assim, às áreas de música, de artes visuais e de dança, respectivamente.

A seguir, apresenta-se um esquema gráfico que detalha como os conteúdos estruturantes se articulam entre si.



Os conteúdos estruturantes, apesar de terem as suas especificidades, são interdependentes e de mútua determinação. Nas aulas, o trabalho com esses conteúdos deve ser feito de modo simultâneo, pois os elementos formais, organizados por meio da técnica, do estilo e do conhecimento em arte, constituirão a composição que se materializa como obra de arte nos diferentes movimentos e períodos.

A opção pelos elementos formais e de composição trabalhados pelos artistas determinam os estilos e gêneros dos movimentos artísticos nos diferentes períodos históricos. Da mesma forma, a visão de mundo, característica dos movimentos e períodos, também determina os modos de composição e de seleção dos elementos formais que serão privilegiados. Concomitantemente, *tempo* e *espaço* não somente estão no interior dos conteúdos, como são também, elementos articuladores entre eles.

A explicitação dos conteúdos de Arte é uma preocupação e uma necessidade para o melhor entendimento de como os conteúdos estruturantes podem ser organizados no encaminhamento metodológico. Por isso, no quadro a seguir se explicita um recorte dos conteúdos da disciplina a partir de seus conteúdos estruturantes em cada área de Arte.

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES		
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
MÚSICA	Altura Duração Timbre Intensidade Densidade	Ritmo Melodia Harmonia Tonal Modal Contemporânea Escalas Sonoplastia Estrutura Gêneros: erudita, folclórica... Técnicas: instrumental, vocal, mista, improvisação...	Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Rap, Tecno, Barroco, Classicismo, Romantismo, Vanguardas Artísticas, Arte Engajada, Música Serial, Música Eletrônica, Música Minimalista, Música Popular Brasileira, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Word Music, Arte Latino-Americana...
ARTES VISUAIS	Ponto Linha Superfície Textura Volume Luz Cor	Figurativa Abstrata Figura-fundo Bidimensional Tridimensional Semelhanças Contrastes Ritmo visual Gêneros: Paisagem, retrato, natureza-morta... Técnicas: Pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo...	Arte Pré-histórica, Arte no Antigo Egito, Arte Greco-Romana, Arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Arte Bizantina, Arte Românica, Arte Gótica, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Construtivismo, Surrealismo, Op-art, Pop-art, Arte Naïf, Vanguardas artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana, Muralismo...



CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
TEATRO	Personagem (expressões corporais, vocais, gestuais e faciais) Ação Espaço	Representação Texto Dramático Dramaturgia Roteiro Espaço Cênico, Sonoplastia, iluminação, cenografia, figurino, adereços, máscara, caracterização e maquiagem Gêneros: Tragédia, Comédia, Drama, Épico, Rua, etc Técnicas: jogos teatrais, enredo, Teatro direto, Teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras...), improvisação, monólogo, jogos dramáticos, direção, produção...	Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Teatro Dialético, Teatro do Oprimido, Teatro Pobre, Teatro Essencial, Teatro do Absurdo, Arte Engajada, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana...
DANÇA	Movimento Corporal Tempo Espaço	Eixo Dinâmica Aceleração Ponto de apoio Salto e queda Rotação Formação Deslocamento Sonoplastia Coreografia Gêneros: folclóricas, de salão, étnica... Técnicas: improvisação, coreografia...	Arte Pré-Histórica, Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Dança Circular, Indústria Cultural, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Hip Hop, Arte Latino-Americana...

Os conteúdos estruturantes e específicos, resultado do debate entre professores, apontam uma parte dos conhecimentos a serem trabalhados na disciplina de Arte e, ao mesmo tempo, explicitam formas de encaminhamento metodológico presentes na Educação Básica.

Neste sentido, para o planejamento das aulas de todas as séries da Educação Básica propõe-se a organização dos conteúdos de forma horizontal, vide tabela de conteúdos estruturantes. Esta forma de organização é também uma indicação de encaminhamento metodológico, pois em toda ação pedagógica planejada devem estar presentes conteúdos específicos dos três conteúdos estruturantes, ou seja, dos elementos formais, composição e movimentos e períodos.

Esta proposta visa superar uma fragmentação dos conhecimentos na disciplina de Arte, em que no processo de debate, grande parte dos professores relataram adotar o seguinte procedimento metodológico:

Nas séries/anos iniciais (1º a 4º séries/1º ao 5º ano) o trabalho pedagógico centra-se nas atividades artísticas, na prática com músicas, jogos teatrais, desenho e dança. Nessas atividades priorizam-se os elementos formais, como estudos sobre cores primárias e secundárias (artes visuais); timbre, duração e altura (música); expressão facial, corporal e gestual (teatro) e movimento corporal (dança).

Nas séries/anos finais do Ensino Fundamental (5º a 8º séries/ 6º ao 9º ano) gradativamente abandona-se a prática artística e a ênfase nos elementos formais, tratando-se de forma superficial os conteúdos de composição e dos movimentos e períodos.

No Ensino Médio a prioridade é para a História da Arte, com raros momentos de prática artística, centrando-se no estudo de movimentos e períodos artísticos e na leitura de obras de arte.

Em síntese, durante a Educação Básica, o aluno tem contato com fragmentos do conhecimento em Arte, percorrendo um arco que inicia-se nos elementos formais, com atividades artísticas (séries iniciais) e finaliza nos movimentos e períodos, com exercícios cognitivos, abstratos (Ensino Médio).

Diante deste diagnóstico, torna-se imprescindível adotar outra postura metodológica, que propicie ao aluno uma compreensão mais próxima da totalidade da arte. Somente abordando metodologicamente, de forma horizontal, os elementos formais, composição e movimentos e períodos, relacionados entre si e demonstrando que são interdependentes, possibilita-se ao aluno a compreensão da arte como forma de conhecimento, como ideologia e como trabalho criador, proposto nesta Diretriz.

Neste sentido, vide a partir da página 87 a proposta de seriação de conteúdos para a elaboração do Plano de Trabalho Docente.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

4.1 CONHECIMENTO EM ARTE

Nas aulas de Arte é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes, em um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica, em todas as séries da Educação Básica.

Para preparar as aulas, é preciso considerar para quem elas serão ministradas, como, por que e o que será trabalhado, tomando-se a escola como espaço de conhecimento. Dessa forma, devem-se contemplar, na metodologia do ensino da Arte, três momentos da organização pedagógica:



- *Teorizar*: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos
- *Sentir e perceber*: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte
- *Trabalho artístico*: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte

O trabalho em sala poderá iniciar por qualquer um desses momentos, ou pelos três simultaneamente. Ao final das atividades, em uma ou várias aulas, espera-se que o aluno tenha vivenciado cada um deles.

4.1.1 Teorizar

Teorizar é a parte do trabalho metodológico que privilegia a cognição, em que a racionalidade opera para apreender o conhecimento historicamente produzido sobre arte.

Tal conhecimento em arte é alcançado pelo trabalho com os conteúdos estruturantes *elementos formais, composição, movimentos e períodos*, abordados nas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esse conhecimento se efetiva quando os três momentos da metodologia são trabalhados.

É imprescindível que o professor considere a origem cultural e o grupo social dos alunos e que trabalhe nas aulas os conhecimentos originados pela comunidade. Também é importante que discuta como as manifestações artísticas podem produzir significado de vida aos alunos, tanto na criação como na fruição de uma obra. Além disso, é preciso que ele reconheça a possibilidade do caráter provisório do conhecimento em arte, em função da mudança de valores culturais que pode ocorrer através do tempo nas diferentes sociedades e modos de produção.

Assim, o conteúdo deve ser contextualizado pelo aluno, para que ele compreenda a obra artística e a arte como um campo do conhecimento humano, produto da criação e do trabalho de sujeitos, histórica e socialmente datados.

4.1.2 Sentir e perceber

No processo pedagógico, os alunos devem ter acesso às obras de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais para que se familiarizem com as diversas formas de produção artística. Trata-se de envolver a apreciação e apropriação dos objetos da natureza e da cultura em uma dimensão estética.

A percepção e apropriação das obras artísticas se dão inicialmente pelos sentidos. De fato, a fruição e a percepção serão superficiais ou mais aprofundadas conforme as experiências e conhecimentos em arte que o aluno tiver em sua vida.

O trabalho do professor é de possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e apreender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social.

Ao analisar uma obra, espera-se que o aluno perceba que, no processo de composição, o artista imprime sua visão de mundo, a ideologia com a qual se identifica, o seu momento histórico e outras determinações sociais. Além de o artista ser um sujeito histórico e social, é também singular, e na sua obra apresenta uma nova realidade social.

Para o trabalho com os produtos da indústria cultural, é importante perceber os mecanismos de padronização excessiva dos bens culturais, da homogeneização do gosto e da ampliação do consumo.

A filósofa Marilena Chauí (2003) apresenta alguns efeitos da massificação da indústria cultural que constituem referência para este trabalho pedagógico. Para Chauí, em função das interferências da indústria cultural, as produções artísticas correm riscos em sua força simbólica, de modo que ficam sujeitas a:

- *perda da expressividade*: tendem a tornar-se reprodutivas e repetitivas;
- *empobrecimento do trabalho criador*: tendem a tornar-se eventos para consumo;
- *redução da experimentação e invenção do novo*: tendem a supervalorizar a moda e o consumo;
- *efemeridade*: tendem a tornar-se parte do mercado da moda, passageiro, sem passado e sem futuro;
- *perda de conhecimentos*: tendem a tornar-se dissimulação da realidade, ilusão falsificadora, publicidade e propaganda.

Ressalta-se ainda que a humanização dos objetos e dos sentidos se faz pela apropriação do conhecimento sistematizado em arte, tanto pela percepção quanto pelo trabalho artístico.

4.1.3 Trabalho Artístico

A prática artística – o trabalho criador – é expressão privilegiada, é o exercício da imaginação e criação. Apesar das dificuldades que a escola apresenta para desenvolver essa prática, ela é fundamental, pois a arte não pode ser apreendida somente de forma abstrata. De fato, o processo de produção do aluno acontece quando ele interioriza e se familiariza com os processos artísticos e humaniza seus sentidos.

Essa abordagem metodológica é essencial no processo pedagógico em Arte. Os três aspectos metodológicos abordados nesta Diretriz – *teorizar, sentir e perceber*



e *trabalho artístico* – são importantes porque sendo interdependentes, permitem que as aulas sejam planejadas com recursos e encaminhamentos específicos.

O encaminhamento do trabalho pode ser escolhido pelo professor, entretanto, interessa que o aluno realize trabalhos referentes ao sentir e perceber, ao teorizar e ao trabalho artístico.

4.2 SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

4.2.1 Artes Visuais

Sugere-se para a prática pedagógica, que o professor aborde, além da produção pictórica de conhecimento universal e artistas consagrados, também formas e imagens de diferentes aspectos presentes nas sociedades contemporâneas.

O cinema, televisão, videoclipe e outros são formas artísticas, constituídas pelas quatro áreas de Arte, onde a imagem tem uma referência fundamental, compostas por imagens bidimensionais e tridimensionais. Por isso, sugere-se que a prática pedagógica parta da análise e produção de trabalhos artísticos relacionados a conteúdos de composição em artes visuais, tais como:

- *imagens bidimensionais*: desenhos, pinturas, gravuras, fotografia, propaganda visual;
- *imagens tridimensionais*: esculturas, instalações, produções arquitetônicas;

Os conteúdos devem estar relacionados com a realidade do aluno e do seu entorno. Nessa seleção, o professor pode considerar artistas, produções artísticas e bens culturais da região, bem como outras produções de caráter universal.

Assim, é importante o trabalho com as mídias que fazem parte do cotidiano das crianças, adolescentes e jovens, alunos da escola pública.

Uma obra de arte deve ser entendida como a forma pela qual o artista percebe o mundo, reflete sua realidade, sua cultura e sua época, dentre outros aspectos. Esse conjunto de conhecimentos deve ser o ponto de partida para que a leitura da obra componha a prática pedagógica, que inclui a experiência do aluno e a aprendizagem pelos elementos percebidos por ele na obra de arte.

Trabalhar com as artes visuais sob uma perspectiva histórica e crítica, reafirma a discussão sobre essa área como processo intelectual e sensível que permite um olhar sobre a realidade humano-social, e as possibilidades de transformação desta realidade.

Tal processo pode ser desenvolvido pelo professor ao estabelecer relações entre os conhecimentos do aluno e a imagem proposta, explorando a obra em análises e questionamentos dos conteúdos das artes visuais. Eis algumas questões propostas:

- O que vemos?

- Já vimos isso antes?
- Quantos e quais elementos visuais percebemos?
- Como eles estão organizados?
- A obra foi elaborada por meio de desenho, pintura, fotografia, imagens produzidas por computação gráfica?

É importante salientar que o trabalho com a leitura da obra de arte contempla um dos momentos de encaminhamento metodológico, o sentir e perceber. Para completar o encaminhamento metodológico é necessário desenvolver um trabalho artístico, fundamentando este trabalho e a leitura com o conhecimento teórico da Arte.

Outra importante possibilidade de trabalho é o estabelecimento de relações das artes visuais com as outras áreas artísticas. A máscara no Teatro, o registro gráfico da Música ou o figurino e a maquiagem da Dança são exemplos de relações possíveis. Essa prática pedagógica promove uma forma de percepção mais completa e aprofundada no que se refere ao conhecimento em Arte, principalmente ao se trabalhar com as manifestações populares e midiáticas, que são compostas por todas as áreas artísticas.

Segue um exemplo de trabalho com as artes visuais sob a perspectiva teórica proposta nestas Diretrizes:

Inicialmente, o professor poderá pedir que cada aluno desenhe diversas linhas, de formas e tamanhos diferentes, para juntos observarem e discutirem a expressividade, o peso, o movimento que cada uma pode ocupar nesse espaço (*teorização*).

Depois, os alunos podem desenvolver composições e criar efeitos de movimento e de organização do espaço, tendo como referencial o estudo de linhas já realizado (*trabalho artístico*).

Em seguida, o professor poderá mostrar obras (*sentir e perceber*) de artistas que deram ênfase ao uso de linhas e, também, expor as composições dos alunos para apreciação e apropriação dos trabalhos pelos próprios colegas.

4.2.2 Dança

Para o ensino da Dança na escola, é fundamental buscar no encaminhamento das aulas a relação dos conteúdos próprios da dança com os elementos culturais que a compõem. É necessário rever as abordagens presentes e modificar a ideia de que a Dança aparece somente como meio ou recurso “para relaxar”, ‘para soltar as emoções’, ‘para expressar-se espontaneamente’, ‘para trabalhar a coordenação motora’ ou até ‘para acalmar os alunos’ (MARQUES, 2005, p. 23).

A dança tem conteúdos próprios, capazes de desenvolver aspectos cognitivos que, uma vez integrados aos processos mentais, possibilitam uma melhor



compreensão estética da arte.

Os elementos formais da dança, nestas diretrizes, são:

- *movimento corporal*: o movimento do corpo ou de parte dele num determinado tempo e espaço;
- *espaço*: é onde os movimentos acontecem, com utilização total ou parcial do espaço;
- *tempo*: caracteriza a velocidade do movimento corporal (ritmo e duração).

O elemento central da Dança é o movimento corporal, por isso o trabalho pedagógico pode basear-se em atividades de experimentação do movimento, improvisação, em composições coreográficas e processos de criação (trabalho artístico), tornando o conhecimento significativo para o aluno, conferindo-lhe sentido a aprendizagem, por articularem os conteúdos da dança.

Entender a dança como expressão, compreender as realidades próximas e distantes, perceber o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos (teorizar), são elementos fundamentais para alcançar os objetivos do ensino da dança na escola.

Nas aulas de Arte, questões sobre “sentir e perceber” devem ser enfocadas pelo professor, tais como:

- De que maneira o corpo se movimenta no espaço?
- Que relações há entre movimento e tempo?
- Quais passos se repetem com mais frequência na coreografia?
- Há ocorrência de giros, saltos e quedas?

Essas questões devem ser observadas em danças realizadas pelos alunos e por grupos amadores e profissionais.

Além disso, alguns encaminhamentos podem ser realizados, tais como:

- criação de formas de registro gráfico da formação inicial e dos passos sequenciais;
- uso de diferentes adereços;
- proposta de criações, improvisações e execuções coreográficas individuais e coletivas;
- identificação do gênero a que pertence a dança e em que época foi concebida.

Ao selecionar os conteúdos de Dança que pretende desenvolver com seus alunos, o professor precisa considerar o contexto social e cultural, ou seja, o repertório de dança dos alunos, seus conhecimentos e suas escolhas de ritmos e estilos.

Para se efetivar o trabalho com a dança na escola, há que se considerar algumas questões: como a de gênero, as de necessidades especiais motoras e as de religião,

como o caso de algumas religiões que desaprovam a dança, ou por outro lado, do cuidado necessário com as danças religiosas que podem impor o caráter litúrgico implícito nas mesmas.

4.2.3 Música

Desde o nascimento até a idade escolar, a criança é submetida a uma grande oferta musical que tanto compõe suas preferências relacionadas à herança cultural, quanto interfere na formação de comportamento e gostos instigados pela cultura de massa. Por isso, ao trabalhar uma determinada música, é importante contextualizá-la, apresentar suas características específicas e mostrar que as influências de regiões e povos misturam-se em diversas composições musicais.

Para se entender melhor a música, é necessário desenvolver o hábito de ouvir os sons com mais atenção, de modo que se possa identificar os seus elementos formadores, as variações e as maneiras como esses sons são distribuídos e organizados em uma composição musical. Essa atenção vai propiciar o reconhecimento de como a música se organiza.

A música é formada, basicamente, por som e ritmo e varia em gênero e estilo. O som é constituído por vários elementos que apresentam diferentes características e podem ser analisados em uma composição musical ou em sons isolados. Os elementos formais do som são: intensidade, altura, timbre, densidade e duração.

A *intensidade* do som é o elemento responsável por determinar se uma seqüência de sons fica mais ou menos intensa, ou seja, se são fortes ou fracos. Essa intensidade depende da força com que o objeto sonoro é executado. Em uma execução musical, essa propriedade é responsável pela dinâmica empregada pelos instrumentistas e/ou vocalistas em determinados trechos musicais.

A altura define que algumas seqüências de sons podem ser agudas e outras graves. Essas diferenças entre as alturas dos sons acontecem sempre em relação a outros sons e geram as notas musicais, que são dispostas em uma escala, distribuídas em uma seqüência que se repete infinitamente.

Outro elemento que constitui o som é o *timbre*: responsável por caracterizar o som e fazer com que se identifique a fonte sonora que o emitiu. Como por exemplo: uma sirene, um instrumento musical, a voz de uma pessoa.

Quando um conjunto de sons acontece ao mesmo tempo, dizemos que há uma grande *densidade*. Na música, a densidade acontece quando vários instrumentos ou vozes são executados simultaneamente, como em uma banda, coral, orquestra e outras formas.

A *duração* é o elemento responsável por determinar que qualquer som acontece em um tempo específico relacionado a sua fonte sonora. Alguns sons são de durações mais longas; outras, mais curtas e em alguns momentos não se ouve som nenhum – são os momentos de silêncio. Na música, o silêncio é chamado de



pausa. Quando se combina uma sequência de sons e/ou silêncios, está se criando um ritmo. O *ritmo*, então, é o organizador do movimento ordenado dos sons e silêncio em um determinado tempo.

Esses elementos do som relacionam-se, podendo ser combinados sucessiva e/ou simultaneamente. A combinação de sons sucessivos é chamada de *melodia*. A melodia organiza os sons emitidos em diferentes alturas durante um determinado período de tempo; por outro lado, a combinação de sons simultâneos corresponde à harmonia, cujas notas musicais combinadas em um trecho musical são tocadas ao mesmo tempo. Ritmo, melodia e harmonia, portanto, são os elementos de composição que constituem a Música.

Esses elementos auxiliam na compreensão da música e a perceber as diversas formas de como ela é estruturada e organizada. As composições musicais apresentam-se em gêneros diferentes como, por exemplo, o cantochão, cantada por um solista ou coro com vozes entoadas na mesma altura; o fandango paranaense, conjunto de danças regionais chamadas marcas, acompanhadas de violas, rabeca, adufo ou pandeiro, batidas de tamancos e versos cantados; a ópera, peça dramática na qual a história é contada por meio do canto e de ações e representações, acompanhada por uma orquestra; entre muitos outros.

No panorama musical, existe uma diversidade de estilos e de gêneros musicais, cada qual com suas funções correspondentes a épocas e regiões. Cada povo ou grupo cultural produz músicas diferentes ao longo de sua história; surgem, assim, diferentes gêneros musicais. Eles não são isolados; sofrem transformações com o tempo, por influência de outros estilos e movimentos musicais que se incorporam e adaptam-se aos costumes, à cultura, à tecnologia, aos músicos e aos instrumentos de cada povo e de cada época.

Na música erudita, as formas musicais estão relacionadas aos movimentos da história da música, principalmente com as composições do período entre 1750 e 1840, quando estas formas musicais adquiriram importância. Exemplos: a sinfonia, o concerto e o quarteto de cordas mostram também a transformação que as melodias e as formas musicais sofreram ao longo do tempo.

A música popular, por sua vez, tem origem nas festas e rituais, compostas por melodias e canções de um povo, que passam de geração a geração e tem como característica marcante o ritmo.

A música, então, é uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele, de fazer compreender a imensa diversidade musical existente, que de uma forma direta ou indireta interfere na vida da humanidade.

Como sugestão de encaminhamento metodológico, segue exemplo de como se trabalhar com um videoclipe:

1. apreciação e análise do videoclipe (música, imagem, representação, dança...), com ênfase na produção musical, observando a organização dos elementos formais do som, da composição e de sua relação com os estilos e

gêneros musicais;

2. seleção de músicas de vários gêneros para compor outra trilha sonora para a mesma cena do videoclipe, observando se há mudança no sentido da cena;
3. construção de instrumentos musicais, com vários tipos de materiais, para produções musicais com diversos arranjos instrumentais e vocais, compondo efeitos sonoros e música para o videoclipe;
4. registro de todo o material sonoro produzido pelos alunos, por meio de gravação em qualquer mídia disponível.

Para o desenvolvimento do trabalho é importante que ocorram os três momentos na organização pedagógica: o sentir e perceber a obra conforme sugerido no primeiro item; o trabalho artístico que está relacionado nos itens dois, três e quatro; o teorizar em arte que contempla todos os itens. É importante lembrar que o trabalho em sala pode iniciar por qualquer um desses momentos ou por todos, simultaneamente.

4.2.4 Teatro

Dentre as possibilidades de aprendizagem oferecidas pelo teatro na educação, destacam-se a: criatividade, socialização, memorização e a coordenação, sendo o encaminhamento metodológico, proposto pelo professor, o momento para que o aluno os exercite. Com o teatro, o educando tem a oportunidade de se colocar no lugar de outros, experimentando o mundo sem correr risco.

Existem diversos encaminhamentos metodológicos possíveis para o ensino de teatro, no entanto se faz necessário proporcionar momentos para teorizar, sentir e perceber e para o trabalho artístico, não o reduzindo a um mero fazer.

Uma possibilidade seria iniciar o trabalho com exercícios de relaxamento, aquecimento e com os elementos formais do teatro: personagem – expressão vocal, gestual, corporal e facial, Composição: jogos teatrais, improvisações e transposição de texto literário para texto dramático, pequenas encenações construídas pelos alunos e outros exercícios cênicos (*trabalho artístico*).

O encaminhamento enfatiza o trabalho artístico, contudo, o professor não exclui a abordagem da teorização em arte como, por exemplo, discutir os movimentos e períodos artísticos importantes da história do Teatro. Durante as aulas, torna-se interessante solicitar aos alunos uma análise das diferentes formas de representação na televisão e no cinema, tais como: plano de imagens, formas de expressão dos personagens, cenografia e sonoplastia (*sentir e perceber*).

Para o trabalho de sentir e perceber é essencial que os alunos assistam a peças teatrais de modo a analisá-las a partir de questões como:

- descrição do contexto: nome da peça, autor, direção, local, atores, período histórico da representação;
- análise da estrutura e organização da peça: tipo de cenário e sonoplastia,



expressões usadas com mais ênfase pelos personagens e outros conteúdos trabalhados em aula;

- análise da peça sob o ponto de vista do aluno: com sua percepção e sensibilidade em relação à peça assistida.

Os conteúdos estruturantes devem ser tratados de forma orgânica, ou seja, mantendo as suas relações:

- *elementos formais*: personagem, ação e espaço cênico;
- *composição*: representação, cenografia;
- *movimentos e períodos*: história do teatro e as relações de tempo e espaço presentes no espaço cênico, atos, cenografia, iluminação e música.

Na metodologia de ensino poderá ser trabalhado com o aluno o conceito de teatro como uma forma artística que aprofunda e transforma sua visão de mundo, sob a perspectiva de que o ato de dramatizar é uma construção social do homem em seu processo de desenvolvimento (*teorizar*).

O teatro na escola promove o relacionamento do homem com o mundo. E numa sociedade que não compreende o sujeito em sua totalidade, fragmentando-o, surge a necessidade de integrar as partes que compõem esse sujeito, desenvolver a intuição e a razão por meio das percepções, sensações, emoções, elaborações e racionalizações, com o objetivo de propiciar ao aluno uma melhor maneira de relacionar-se consigo e com o outro.

O trabalho pedagógico com as encenações deve considerar que elas estão presentes desde os primórdios da humanidade, nos ritos como expressão de diferentes culturas, nos gêneros (da tragédia, da comédia, do drama, entre outros), nas correntes estéticas teatrais, nos festejos populares, nos rituais do nosso cotidiano, na fantasia e nas brincadeiras infantis, sendo as mesmas, manifestações que pertencem ao universo do conhecimento simbólico do ser humano.

É fundamental que os conhecimentos específicos do teatro estejam presentes nos conteúdos específicos da disciplina a fim de contribuir para a formação da consciência humana e da compreensão de mundo. Esses elementos permitem que o ensino de Teatro, extrapole as práticas que o restringem a apenas uma oportunidade de produção de espetáculos ou como mero entretenimento.

Para que a presença do teatro na escola seja coerente à concepção de Arte adotada nessas Diretrizes, busca-se superar a ideia do teatro somente como atividade espontânea ou de espetáculo comemorativo.

As montagens voltadas somente a festividades na escola; a mecanização da expressão dramática, quando os alunos são levados a decorar falas, gestos e postura no palco; a produção de falas, figurinos, cenas e cenários estereotipados; o virtuosismo, ou seja, a valorização de alunos que já possuem experiência ou facilidade de representar, em oposição aos alunos intimidados que participariam

apenas por se sentirem coagidos pelo professor, em busca de nota, são práticas que pouco contribuem para que o aluno construa conhecimentos em Arte.

O teatro na escola tem o seu valor ampliado não só ao abrir possibilidades para apresentações de espetáculos montados pelos professores, e/ou alunos ou companhias itinerantes, mas como espaço que viabiliza o pensar simbólico por meio da dramatização individual ou coletiva.

O Teatro oportunizará aos alunos a análise, a investigação e a composição de personagens, de enredos e de espaços de cena, permitindo a interação crítica dos conhecimentos trabalhados com outras realidades socioculturais.

Esse encaminhamento pode ser iniciado pelo enredo, em cujo conteúdo estão presentes, por meio de metáforas, as relações humanas, dramatizadas por atores ou bonecos, em falas e gestos ou mímicas.

O professor poderá partir de uma obra da literatura dramática universal, da literatura brasileira ou da oralidade (contos, lendas, cantigas populares), uma letra de música, um recorte de jornal, uma fotografia ou pintura, os quais contêm temas sobre situações relevantes do ser humano em sua relação consigo e com o outro. Devem ser consideradas a faixa etária e a realidade dos alunos, para que possam questionar e reelaborar essas temáticas em peças cênicas.

Outra opção é iniciar pelo processo de construção da personagem. Na elaboração do seu perfil físico e simbólico (figurino, adereço, suas ações, espaço, gestual, entonação), devem estar presentes a pesquisa, a exploração, a descoberta individual e coletiva de temáticas e conceitos propostos pelo professor, para que se estimulem discussões acerca da condição humana em seus aspectos sociais, culturais e históricos.

Não é aconselhável condicionar o trabalho com teatro na escola à existência de um teatro com palco e platéia separados por cortinas. É necessário que os limites do palco sejam extrapolados sempre que possível.

Na escola, as propostas do enredo e das ações das personagens podem ser valorizadas em espaços alternativos para a cena, afora o *anfiteatro* e o *salão nobre*. Dessa maneira, locais inusitados como uma escadaria ou uma simples sala sem qualquer móvel são transformadas em locais que reforçam a intenção da cena e/ou das personagens. Tais relações dão ênfase a um espaço pensado como signo: um espaço cênico.

É na pesquisa, na experimentação e no rompimento com padrões estéticos que se fundamentam as teorias contemporâneas sobre o teatro. Ao serem vivenciadas na escola, as teorias cumprem, ao mesmo tempo, o objetivo de educar pelo teatro e para o teatro.

No tocante à formação de platéia o professor deve trabalhar para que o aluno compreenda e valorize as obras teatrais como bens culturais. Na escola, as propostas devem ir além do teatro convencional, que não pode ser entendido somente em seu formato, mas pelas ideologias de uma época que ele simboliza.



Para o aluno, conhecer outras práticas ligadas às concepções teóricas contemporâneas de teatro não significa apenas inovação, mas a possibilidade de ampliar a sua ideia de mundo, na medida em que reconhece elementos da condição humana da contemporaneidade e os associa à própria vida.

Torna-se interessante que o professor discuta com o aluno aspectos da história recente do Teatro. Desde a década de 1960, no Brasil, diretores e atores têm ido além do tradicionalismo e conservadorismo dos grandes espetáculos voltados a um público de elite seletivo.

A arte da representação mudou não somente em sua forma, mas em seus conceitos. Passou a propor ao espectador uma outra realidade, além daquela que se caracterizava como a reprodução da realidade. A cena pode ir muito além disso. Com o estreitamento de fronteiras entre palco e platéia, o diálogo com o espectador se faz de forma mais dinâmica e aberta. Durante a cena e fora dela, fundem-se elementos de várias formas artísticas e tecnológicas. Com isso, abre-se espaço ao experimental no momento em que se propõe ao espectador locais alternativos, oportunidade para reflexão, questionamentos e interação com a cena.

Teatro inclui realidade e fantasia num contato direto com a plateia. Por esse diferencial, a estética teatral não se compara com a dramatização do cinema ou das telenovelas. São linguagens distintas que dependem de uma estrutura tecnológica para acontecer e que podem ter como ponto de análise e discussão as diversas estéticas, as características de interpretação, os espaços e os argumentos escolhidos para o desenvolvimento da história.

O Teatro na escola possui características diferenciadas ao oferecer oportunidades que prezem o direito do aluno ao conhecimento a partir dos conteúdos específicos, metodologias de aprendizagem e avaliação.

Na escola, a dramatização evidenciará mais o processo de aprendizagem do que a finalização, a montagem de uma peça. É no teatro e em seus gêneros, propostos como jogo do riso, do sofrimento e do conflito, que se veem refletidas as maneiras de sentir o mundo por meio de um ser criado (a personagem) num mundo criado (a cena).

Essas relações estão presentes, também, em manifestações cênicas como: danças, jogos e brincadeiras, rituais, folguedos folclóricos como o Maracatu, a Festa do Boi, a Congada, a Cavalhada, a Folia de Reis, entre outras. Tais manifestações podem ser apreendidas como conhecimento e experimento cênico que podem contribuir para integrar e desenvolver o conhecimento estético e artístico do aluno, bem como para ampliar seu modo de pensar e recompor representações de mundo, a partir dos diferentes meios socioculturais.

De modo geral para todas as áreas da disciplina recomenda-se, no encaminhamento metodológico, o enfoque nos seguintes trabalhos com os alunos:

- manifestação das formas de trabalho artístico que os alunos já executam, para que sistematizem com mais conhecimentos suas próprias produções;

- produção e exposição de trabalhos artísticos, a considerar a formação do professor e os recursos existentes na escola.

5 AVALIAÇÃO

A concepção de avaliação para a disciplina de Arte proposta nestas Diretrizes Curriculares é diagnóstica e processual. É diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica. A avaliação processual deve incluir formas de avaliação da aprendizagem, do ensino (desenvolvimento das aulas), bem como a autoavaliação dos alunos.

De acordo com a LDB (n. 9.394/96, art. 24, inciso V) a avaliação é “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Na Deliberação 07/99 do Conselho Estadual de Educação (Capítulo I, art.8º), a avaliação almeja “o desenvolvimento formativo e cultural do aluno” e deve “levar em consideração a capacidade individual, o desempenho do aluno e sua participação nas atividades realizadas”.

De fato, a avaliação requer parâmetros para o redimensionamento das práticas pedagógicas, pois o professor participa do processo e compartilha a produção do aluno. Ou seja, a avaliação permite que se saia do lugar comum, dos gostos pessoais, de modo que se desvincula de uma prática pedagógica pragmatista, caracterizada pela produção de resultados ou a valorização somente do espontaneísmo. Ao centrar-se no conhecimento, a avaliação gera critérios que transcendem os limites do gosto e das afinidades pessoais, direcionando de maneira sistematizada o trabalho pedagógico.

Assim, a avaliação em Arte supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos e busca propiciar aprendizagens socialmente significativas para o aluno. Ao ser processual e não estabelecer parâmetros comparativos entre os alunos, discute dificuldades e progressos de cada um a partir da própria produção, de modo que leva em conta a sistematização dos conhecimentos para a compreensão mais efetiva da realidade.

O método de avaliação proposto nestas Diretrizes inclui observação e registro do processo de aprendizagem, com os avanços e dificuldades percebidos na apropriação do conhecimento pelos alunos. O professor deve avaliar como o aluno soluciona os problemas apresentados e como ele se relaciona com os colegas nas discussões em grupo. Como sujeito desse processo, o aluno também deve elaborar seus registros de forma sistematizada. As propostas podem ser socializadas em sala, com oportunidades para o aluno apresentar, refletir e discutir sua produção e a dos colegas.

É importante ter em vista que os alunos apresentam uma vivência e um capital



cultural próprio, constituído em outros espaços sociais além da escola, como a família, grupos, associações, religião e outros. Além disso, têm um percurso escolar diferenciado de conhecimentos artísticos relativos à Música, às Artes Visuais, ao Teatro e à Dança.

O professor deve fazer um levantamento das formas artísticas que os alunos já conhecem e de suas respectivas habilidades, como tocar um instrumento musical, dançar, desenhar ou representar. Durante o ano letivo, as tendências e habilidades dos alunos para uma ou mais áreas da arte também devem ser detectadas e reconhecidas pelo professor.

Esse diagnóstico é a base para planejar futuras aulas, pois, ainda que estejam definidos os conteúdos a serem trabalhados, a forma e a profundidade de sua abordagem dependem do conhecimento que os alunos trazem consigo.

Essa é outra dimensão da avaliação, a zona de desenvolvimento proximal, conceito elaborado por Lev Semenovitch Vigotsky que trabalha a questão da apropriação do conhecimento. Vigotsky argumenta que a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro colega, é denominado de *zona de desenvolvimento proximal*.

Portanto, o conhecimento que o aluno acumula deve ser socializado entre os colegas e, ao mesmo tempo, constitui-se como referência para o professor propor abordagens diferenciadas.

A fim de se obter uma avaliação efetiva individual e do grupo, são necessários vários instrumentos de verificação tais como:

- trabalhos artísticos individuais e em grupo;
- pesquisas bibliográfica e de campo;
- debates em forma de seminários e simpósios;
- provas teóricas e práticas;
- registros em forma de relatórios, gráficos, portfólio, áudio-visual e outros.

Por meio desses instrumentos, o professor obterá o diagnóstico necessário para o planejamento e o acompanhamento da aprendizagem durante o ano letivo, visando às seguintes expectativas de aprendizagem:

- A compreensão dos elementos que estruturam e organizam a arte e sua relação com a sociedade contemporânea;
- A produção de trabalhos de arte visando à atuação do sujeito em sua realidade singular e social;
- A apropriação prática e teórica dos modos de composição da arte nas diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.

6 REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BENJAMIN, T. W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol.1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. 2. ed. Campinas: Perspectiva, 2004.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.
- BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n. 5692/71**: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília, 1971.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n. 9394/96**: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília, 1996.
- BRUGGER, W. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Parma, 1987.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- ECO, U. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.



FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão**. São Paulo: M. Fontes, 1986.

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. São Paulo: Artmed, 2001.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEMINSKI, P. **A Arte e Outros Utensílios**. São Paulo: Folha de São Paulo, 18 de outubro 1986.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista, sobre a particularidade como categoria da estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MAGALDI, S. **Iniciação ao Teatro**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTIN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Senac, 2001.

MORAES, J. J. **O que é música?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

NETO, M. J. de S. (Org.). **A (des)construção da Música na Cultura Paranaense.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004.

OSINSKI, D. R. B. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba.** Curitiba: UFPR, 1998. Dissertação (Mestrado).

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, F. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **Texto elaborado pelos participantes dos encontros de formação continuada/Orientações Curriculares.** Curitiba: SEED/DEM, 2003/2005. Mimeo.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná.** Curitiba: SEED/DEPG, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **LDP: Livro Didático Público de Arte.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAULA, C. A. de. **A música no Ensino Médio da Escola Pública do município de Curitiba:** aproximações e proposições conceituais à realidade concreta. Curitiba: Dissertação (Mestrado), UFPR, 2007.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **A arte como fonte de humanização:** dos vínculos necessários entre arte e educação. Conferências de abertura do II Simpósio Estadual de Artes/Arte. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, 25-28/09/2006. Faxinal do Céu (PR).

_____. Excerto de texto inédito cedido pela autora. 2007.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes,



1986.

PINTO, I. C. **Folclore: aspectos gerais**. Ibpex: Curitiba, 2005.

RAYNOR, H. **História social da música: da Idade Média a Beethoven**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SOLTI, G. **O mundo maravilhoso da música**. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

SOUZA, J. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Corag, 2000.

SUBTIL, M. J. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental**. Florianópolis: Tese (Doutorado), UFSC, 2003.

TROJAN, R. M. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: A estetização das relações entre trabalho e educação**. Curitiba: Tese (Doutorado), UFPR, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE ARTE

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (*DEB Itinerante*).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas, a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o *currículo em ação*. Nele estará a expressão singular e de autoria de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.



Os conteúdos básicos para a disciplina de Arte estão organizados por área. Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas.

O fato da disciplina de Arte ser composta por áreas de formação implica uma compreensão da relação que existe entre os diversos campos do conhecimento. Essa compreensão é explicitada por Kosik quando diz “[...] quanto mais a ciência se especializa e se diferencia, quanto maior o número de novos campos que ela descobre e descreve, tanto mais transparente se torna a unidade material *interna* dos mais diversos e mais afastados campos do real. [...] De outro lado, esta compreensão mais profunda da unidade do real representa uma compreensão também mais profunda da *especificidade* de cada campo do real e de cada fenômeno” (2002, p. 45).

Neste sentido, pode-se afirmar que apesar da divisão do currículo em disciplinas e da existência de especializações no interior da disciplina de Arte, deve-se trabalhar na busca da totalidade do conhecimento, pois a compreensão profunda da parte e sua relação com as outras partes e a totalidade é o que possibilita uma real apropriação do conhecimento pelo aluno.

A formação do professor dará sustentação para elaboração do plano de trabalho e para o desenvolvimento da prática docente, de modo a abordar outras áreas da disciplina de Arte, bem como outras disciplinas do currículo.

O trabalho pedagógico com Arte na educação básica deve ser organizado como um conjunto, de forma orgânica, tendo em vista a apropriação do conhecimento da disciplina. O desenvolvimento dos conteúdos em cada série deve pautar-se no conteúdo estruturante “Composição” e seus desdobramentos. Este conteúdo, como eixo central, direciona o olhar para determinados “elementos formais” e “movimentos e períodos” que, ao serem abordados e estudados, aprofundam a compreensão e a apropriação do conhecimento em Arte.

Ressalta-se, ainda, que o trabalho com os “movimentos e períodos”, não deve ser tomado a partir de uma leitura linear ou cronológica da História, e que o importante é destacar as permanências e mudanças dos elementos formais e de composição presentes em seus diversos períodos.

Os conteúdos estão organizados de forma que compõem uma unidade. Para isso foram selecionados enfoques a serem aprofundados em cada série para todas as áreas. Neste sentido, o trabalho na 5ª série/6º ano é direcionado para a estrutura

e organização da Arte em suas origens e outros períodos históricos; nas séries seguintes, prossegue o aprofundamento dos conteúdos, sendo que na 6ª série/7º ano é importante relacionar o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno; na 7ª série/8º ano o trabalho poderá focar o significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte; na 8ª série/9º ano, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social. No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos dessa etapa de ensino.

ARTE - ENSINO FUNDAMENTAL

5ª SÉRIE/6º ANO - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Greco-Romana	<p>Nesta série, o trabalho é direcionado para a estrutura e organização da arte em suas origens e outros períodos históricos; nas séries seguintes, prossegue o aprofundamento dos conteúdos.</p> <p>Percepção dos elementos formais na paisagem sonora e na música. Audição de diferentes ritmos e escalas musicais.</p> <p>Teoria da música.</p> <p>Produção e execução de instrumentos rítmicos. Prática coral e cânone rítmico e melódico.</p>	<p>Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram.</p> <p>Desenvolvimento da formação dos sentidos rítmicos e de intervalos melódicos e harmônicos.</p>
Duração	Melodia	Oriental		
Timbre	Escalas: diatônica pentatônica cromática	Ocidental		
Intensidade	Improvisação	Africana		
Densidade				

6ª SÉRIE/7º ANO - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Música popular e étnica (ocidental e oriental)	<p>Nesta série é importante relacionar o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno.</p> <p>Percepção dos modos de fazer música, através de diferentes formas musicais.</p> <p>Teorias da música.</p> <p>Produção de trabalhos musicais com características populares e composição de sons da paisagem sonora.</p>	<p>Compreensão das diferentes formas musicais populares, suas origens e práticas contemporâneas.</p> <p>Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição musical.</p>
Duração	Melodia			
Timbre	Escalas			
Intensidade	Gêneros: folclórico, indígena, popular e étnico			
Densidade	Técnicas: vocal, instrumental e mista Improvisação			

7ª SÉRIE/8º ANO - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Indústria Cultural	<p>Nesta série o trabalho poderá enfatizar o significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte.</p> <p>Percepção dos modos de fazer música, através de diferentes mídias. (Cinema, Vídeo, TV e Computador)</p> <p>Teorias sobre música e indústria cultural.</p> <p>Produção de trabalhos de composição musical utilizando equipamentos e recursos tecnológicos.</p>	<p>Compreensão das diferentes formas musicais no Cinema e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo.</p> <p>Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição musical nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo.</p>
Duração	Melodia	Eletrônica		
Timbre	Harmonia	Minimalista		
Intensidade	Tonal, modal e a fusão de ambos.	Rap, Rock, Tecno		
Densidade	Técnicas: vocal, instrumental e mista			

8ª SÉRIE/9º ANO - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Música Engajada	<p>Nesta série, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social.</p> <p>Percepção dos modos de fazer música e sua função social.</p> <p>Teorias da Música.</p> <p>Produção de trabalhos com os modos de organização e composição musical, com enfoque na Música Engajada.</p>	<p>Compreensão da música como fator de transformação social.</p> <p>Produção de trabalhos musicais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.</p>
Duração	Melodia	Música Popular Brasileira.		
Timbre	Harmonia	Música Contemporânea		
Intensidade	Técnicas: vocal, instrumental e mista			
Densidade	Gêneros: popular, folclórico e étnico.			

5ª SÉRIE/6º ANO - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Ponto	Bidimensional	Arte Greco-Romana	<p>Nesta série o trabalho é direcionado para a estrutura e organização da arte em suas origens e outros períodos históricos; nas séries seguintes, prossegue o aprofundamento dos conteúdos.</p> <p>Estudo dos elementos formais e sua articulação com os elementos de composição e movimentos e períodos das artes visuais.</p> <p>Teoria das Artes Visuais.</p> <p>Produção de trabalhos de artes visuais.</p>	<p>Compreensão dos elementos que estruturam e organizam as artes visuais e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram.</p> <p>Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição visual.</p>
Linha	Figurativa	Arte Africana		
Textura	Geométrica, simetria	Arte Oriental		
Forma	Técnicas: Pintura, escultura, arquitetura...	Arte Pré-Histórica		
Superfície				
Volume	Gêneros: cenas da mitologia...			
Cor				
Luz				

6ª SÉRIE/7º ANO - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Ponto	Proporção	Arte Indígena	Nesta série é importante relacionar o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno.	Compreensão das diferentes formas artísticas populares, suas origens e práticas contemporâneas.
Linha	Tridimensional	Arte Popular		
Forma	Figura e fundo	Brasileira e Paranaense	Percepção dos modos de estruturar e compor as artes visuais na cultura destes povos.	Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição visual.
Textura	Abstrata	Renascimento		
Superfície	Perspectiva	Barroco	Teorias das artes visuais.	
Volume	Técnicas: Pintura, escultura, modelagem, gravura...			
Cor	Gêneros: Paisagem, retrato, natureza morta...		Produção de trabalhos de artes visuais com características da cultura popular, relacionando os conteúdos com o cotidiano do aluno.	
Luz				

7ª SÉRIE/8º ANO - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Linha	Semelhanças	Indústria Cultural	Nesta série o trabalho poderá focar o significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte.	Compreensão das artes visuais em diversos no Cinema e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo.
Forma	Contrastes	Arte no Séc. XX		
Textura	Ritmo Visual	Arte Contemporânea	Percepção dos modos de fazer trabalhos com artes visuais nas diferentes mídias.	Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição das artes visuais nas mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.
Superfície	Estilização			
Volume	Deformação		Teoria das artes visuais e mídias.	
Cor	Técnicas: desenho, fotografia, audio-visual e mista...			
Luz			Produção de trabalhos de artes visuais utilizando equipamentos e recursos tecnológicos.	

8ª SÉRIE/9º ANO - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Linha	Bidimensional	Realismo	Nesta série, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social.	Compreensão da dimensão das Artes Visuais enquanto fator de transformação social.
Forma	Tridimensional	Vanguardas		
Textura	Figura-fundo	Muralismo e Arte Latino-Americana	Percepção dos modos de fazer trabalhos com artes visuais e sua função social.	Produção de trabalhos, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.
Superfície	Ritmo Visual	Hip Hop		
Volume	Técnica: Pintura, <i>grafite</i> , performance...		Teorias das artes visuais.	
Cor				
Luz	Gêneros: Paisagem urbana, cenas do cotidiano...		Produção de trabalhos com os modos de organização e composição como fator de transformação social.	

5ª SÉRIE/6º ANO - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais	Enredo, roteiro. Espaço Cênico, adereços	Greco-Romana	Nesta série o trabalho é direcionado para a estrutura e organização da arte em suas origens e outros períodos históricos; nas séries seguintes, prossegue o aprofundamento dos conteúdos.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam o teatro e sua relação com os movimentos artísticos nos quais se originaram.
Ação	Técnicas: jogos teatrais, teatro indireto e direto, improvisação, manipulação, máscara...	Teatro Oriental		
Espaço	Gênero: Tragédia, Comédia e Circo.	Teatro Medieval	Estudo das estruturas teatrais: personagem, ação dramática e espaço cênico e sua articulação com formas de composição em movimentos e períodos onde se originaram.	Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição teatrais.
		Renascimento		
			Teorias do teatro.	
			Produção de trabalhos com teatro.	

6ª SÉRIE/7º ANO - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
<p>Personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<p>Representação, Leitura dramática, Cenografia.</p> <p>Técnicas: jogos teatrais, mímica, improvisação, formas animadas...</p> <p>Gêneros: Rua e arena, Caracterização.</p>	<p><i>Comédia dell' arte</i></p> <p>Teatro Popular</p> <p>Brasileiro e Paranaense</p> <p>Teatro Africano</p>	<p>Nesta série é importante relacionar o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno.</p> <p>Percepção dos modos de fazer teatro, através de diferentes espaços disponíveis.</p> <p>Teorias do teatro.</p> <p>Produção de trabalhos com teatro de arena, de rua e indireto.</p>	<p>Compreensão das diferentes formas de representação presentes no cotidiano, suas origens e práticas contemporâneas.</p> <p>Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição teatrais, presentes no cotidiano.</p>

7ª SÉRIE/8º ANO - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
<p>Personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<p>Representação no Cinema e Mídias</p> <p>Texto dramático</p> <p>Maquiagem</p> <p>Sonoplastia</p> <p>Roteiro</p> <p>Técnicas: jogos teatrais, sombra, adaptação cênica...</p>	<p>Indústria Cultural</p> <p>Realismo</p> <p>Expressionismo</p> <p>Cinema Novo</p>	<p>Nesta série o trabalho poderá enfatizar o significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte.</p> <p>Percepção dos modos de fazer teatro, através de diferentes mídias.</p> <p>Teorias da representação no teatro e mídias.</p> <p>Produção de trabalhos de representação utilizando equipamentos e recursos tecnológicos.</p>	<p>Compreensão das diferentes formas de representação no Cinema e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo.</p> <p>Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição da representação nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo.</p>

8ª SÉRIE/9º ANO - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais	Técnicas: Monólogo, jogos teatrais, direção, ensaio, Teatro-Fórum... Dramaturgia	Teatro Engajado Teatro do Oprimido Teatro Pobre	Nesta série, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social. Percepção dos modos de fazer teatro e sua função social. Teorias do teatro. Criação de trabalhos com os modos de organização e composição teatral como fator de transformação social.	Compreensão da dimensão ideológica presente no teatro e o teatro enquanto fator de transformação social. Criação de trabalhos teatrais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.
Ação	Cenografia	Teatro do Absurdo		
Espaço	Sonoplastia Iluminação Figurino	Vanguardas		

5ª SÉRIE/6º ANO - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Kinesfera Eixo Ponto de Apoio Movimentos articulares Fluxo (livre e interrompido)	Pré-história Greco-Romana Renascimento Dança Clássica	Nesta série o trabalho é direcionado para a estrutura e organização da arte em suas origens e outros períodos históricos; nas séries seguintes, prossegue o aprofundamento dos conteúdos. Estudo do movimento corporal, tempo, espaço e sua articulação com os elementos de composição e movimentos e períodos da dança. Teorias da dança. Produção de trabalhos com dança utilizando diferentes modos de composição.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a dança e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram. Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição da dança.
Tempo	Rápido e lento			
Espaço	Formação Níveis (alto, médio e baixo) Deslocamento (direto e indireto) Dimensões (pequeno e grande) Técnica: Improvisação Gênero: Circular			



6ª SÉRIE/7º ANO - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Ponto de Apoio Rotação Coreografia Salto e queda Peso (leve e pesado) Fluxo (livre, interrompido e conduzido)	Dança Popular Brasileira Paranaense Africana Indígena	Nesta série é importante relacionar o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno. Percepção dos modos de fazer dança, através de diferentes espaços onde é elaborada e executada. Teorias da dança. Produção de trabalhos com dança utilizando diferentes modos de composição.	Compreensão das diferentes formas de dança popular, suas origens e práticas contemporâneas. Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição da dança.
Tempo	Lento, rápido e moderado			
Espaço	Níveis (alto, médio e baixo) Formação Direção Gênero: Folclórica, popular e étnica			

7ª SÉRIE/8º ANO - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Giro Rolamento Saltos	Hip Hop Musicais	Nesta série o trabalho poderá focar o significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte. Percepção dos modos de fazer dança, através de diferentes mídias. Teorias da dança de palco e em diferentes mídias. Produção de trabalhos de dança utilizando equipamentos e recursos tecnológicos.	Compreensão das diferentes formas de dança no Cinema, Musicais e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo. Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição da dança nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo.
Tempo	Aceleração e desaceleração	Expressionismo Indústria Cultural		
Espaço	Direções (frente, atrás, direita e esquerda) Improvisação Coreografia Sonoplastia Gênero: Indústria Cultural e espetáculo	Dança Moderna		

8ª SÉRIE/9º ANO - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Kinesfera Ponto de Apoio Peso Fluxo Quedas Saltos Giros Rolamentos Extensão (perto e longe)	Vanguardas Dança Moderna Dança Contemporânea	Nesta série, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social. Percepção dos modos de fazer dança e sua função social. Teorias da dança.	Compreensão da dimensão da dança enquanto fator de transformação social. Produção de trabalhos com dança, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.
Tempo	Coreografia Deslocamento		Produção de trabalhos com os modos de organização e composição da dança como fator de transformação social.	
Espaço	Gênero: Performance e moderna			

ARTE - ENSINO MÉDIO
ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo Melodia	Música Popular Brasileira	No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com a sociedade contemporânea.
Duração	Harmonia Escalas	Paranaense Popular	Percepção da paisagem sonora como constitutiva da música contemporânea (popular e erudita), dos modos de fazer música e sua função social.	Produção de trabalhos musicais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.
Timbre	Modal, Tonal e fusão de ambos.	Indústria Cultural Engajada	Teoria da Música.	Apropriação prática e teórica dos modos de composição musical das diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.
Intensidade	Gêneros: erudito, clássico, popular, étnico, folclórico, Pop ...	Vanguarda Ocidental	Produção de trabalhos com os modos de organização e composição musical, com enfoque na música de diversas culturas.	
Densidade	Técnicas: vocal, instrumental, eletrônica, informática e mista Improvisação	Oriental Africana Latino-Americana		



ENSINO MÉDIO - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Ponto	Bidimensional	Arte Ocidental	<p>No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos.</p> <p>Percepção dos modos de fazer trabalhos com artes visuais nas diferentes culturas e mídias.</p> <p>Teoria das artes visuais.</p> <p>Produção de trabalhos de artes visuais com os modos de organização e composição, com enfoque nas diversas culturas.</p>	<p>Compreensão dos elementos que estruturam e organizam as artes visuais e sua relação com a sociedade contemporânea.</p> <p>Produção de trabalhos de artes visuais visando a atuação do sujeito em sua realidade singular e social.</p> <p>Apropriação prática e teórica dos modos de composição das artes visuais nas diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.</p>
Linha	Tridimensional	Arte Oriental		
Forma	Figura e fundo	Arte Africana		
Textura	Figurativo	Arte Brasileira		
Superfície	Abstrato	Arte Paranaense		
Volume	Perspectiva	Arte Popular		
Cor	Semelhanças	Arte de Vanguarda		
Luz	Contrastes	Indústria Cultural		
	Ritmo Visual	Arte Contemporânea		
	Simetria	Arte Latino-Americana		
	Deformação			
	Estilização			
	Técnica: Pintura, desenho, modelagem, instalação performance, fotografia, gravura e esculturas, arquitetura, história em quadrinhos... Gêneros: paisagem, natureza-morta, Cenas do Cotidiano, Histórica, Religiosa, da Mitologia...			

ENSINO MÉDIO - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
<p>Personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<p>Técnicas: jogos teatrais, teatro direto e indireto, mímica, ensaio, Teatro-Fórum Roteiro Encenação e leitura dramática</p> <p>Gêneros: Tragédia, Comédia, Drama e Épico</p> <p>Dramaturgia</p> <p>Representação nas mídias</p> <p>Caracterização</p> <p>Cenografia, sonoplastia, figurino e iluminação</p> <p>Direção</p> <p>Produção</p>	<p>Teatro Greco-Romano</p> <p>Teatro Medieval</p> <p>Teatro Brasileiro</p> <p>Teatro Paranaense</p> <p>Teatro Popular</p> <p>Indústria Cultural</p> <p>Teatro Engajado</p> <p>Teatro Dialético</p> <p>Teatro Essencial</p> <p>Teatro do Oprimido</p> <p>Teatro Pobre</p> <p>Teatro de Vanguarda</p> <p>Teatro Renascentista</p> <p>Teatro Latino-Americano</p> <p>Teatro Realista</p> <p>Teatro Simbolista</p>	<p>No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos.</p> <p>Estudo da personagem, ação dramática e do espaço cênico e sua articulação com os elementos de composição e movimentos e períodos do teatro.</p> <p>Teorias do teatro.</p> <p>Produção de trabalhos com teatro em diferentes espaços.</p> <p>Percepção dos modos de fazer teatro e sua função social.</p> <p>Produção de trabalhos com os modos de organização e composição teatral como fator de transformação social.</p>	<p>Compreensão dos elementos que estruturam e organizam o teatro e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram.</p> <p>Compreensão da dimensão do teatro enquanto fator de transformação social.</p> <p>Produção de trabalhos teatrais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.</p> <p>Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição da representação nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo.</p> <p>Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição teatrais.</p>



ENSINO MÉDIO - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Kinesfera Fluxo Peso Eixo Salto e Queda Giro Rolamento Movimentos articulares	Pré-história Greco-Romana Medieval Renascimento Dança Clássica Dança Popular Brasileira Paranaense Africana	No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a dança e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram.
Tempo	Lento, rápido e moderado Aceleração e desaceleração	Indígena Hip Hop Indústria Cultural	Estudo do movimento corporal, tempo, espaço e sua articulação com os elementos de composição e movimentos e períodos da dança.	Compreensão das diferentes formas de dança popular, suas origens e práticas contemporâneas.
Espaço	Níveis Deslocamento Direções Planos Improvisação Coreografia Gêneros: Espetáculo, indústria cultural, étnica, folclórica, populares e salão	Dança Moderna Vanguardas Dança Contemporânea	Percepção dos modos de fazer dança, através de diferentes espaços onde é elaborada e executada. Teorias da dança. Produção de trabalhos de dança utilizando equipamentos e recursos tecnológicos. Produção de trabalhos com dança utilizando diferentes modos de composição.	Compreensão da dimensão da dança enquanto fator de transformação social. Compreensão das diferentes formas de dança no Cinema, musicais e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo. Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição da dança nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo.

Referências:

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. Departamento de Ensino Médio. **LDP: Livro Didático Público de Arte**. Curitiba: SEED-PR, 2006.



www.diaadiaeducacao.pr.gov.br