

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E PARA O ENSINO MÉDIO**

CURITIBA

2008

SUMÁRIO

1. DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE ARTE

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1.1 Arte como fonte de humanização

2.1.1.1 Arte como forma de conhecimento

2.1.1.2 Arte como ideologia

2.1.1.3 Arte como trabalho criador

3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

3.1 ELEMENTOS FORMAIS

3.2 COMPOSIÇÃO

3.3 MOVIMENTOS E PERÍODOS

4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

4.1 CONHECIMENTO EM ARTE

4.1.1 TEORIZAR

4.1.2 SENTIR E PERCEBER

4.1.3 TRABALHO ARTÍSTICO

4. SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

4.2.1 Artes Visuais

4.2.2 Dança

4.2.3 Música

4.2.3 Teatro

5. AVALIAÇÃO

6. REFERÊNCIAS

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 Alta Idade Média e renascentista, mas valorizavam-se, também, as manifestações artísticas locais (BUDASZ, in NETO, 2004, p. 15).

Esse trabalho educacional jesuítico perdurou aproximadamente por 250 anos, de 1500 a 1759 e foi importante, pois influenciou na constituição da matriz cultural brasileira. Essa influência 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 *Cavalhadas* 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

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.

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 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 educacional do Brasil republicano. Tal reforma foi marcada pelos conflitos de idéias 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

² Oficializada em 08/08/1917, através do decreto nº 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.

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 extra-curricular 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 conservatórios e os professores trabalhavam com o canto orfeônico, com o ensino dos hinos e com o canto coral, realizando apresentações para grandes públicos⁴.

Apesar do regime ditatorial do Governo Getúlio Vargas, o ensino de música proposto por Villa Lobos foi importante para as escolas, pois constituiu uma pedagogia musical e divulgou suas composições que expressavam a integração entre música erudita e popular.

Esse trabalho permaneceu nas escolas com algumas modificações até meados da década de 1970, quando o ensino de música foi reduzido ao estudo da teoria musical e, novamente, à 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 da Arte, assim como no final do século XIX, com a chegada dos imigrantes e, entre eles, artistas, vieram novas idéias 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.

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.

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 idéias 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 trabalho apenas à corrente da livre expressão, acreditava no uso de temas e de

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.

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 ela; 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 nº 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 nº 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

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.

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 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 retomou 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 nº 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's, 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 nº 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 nº 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.

Reconhece-se, então, que os avanços recentes podem levar a uma transformação no ensino de arte. Entretanto, ainda é necessário 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.

2. 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 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 idéias 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 idéias*, da inteligência – e o mundo das coisas sensíveis, o mundo dos seres vivos e da matéria. Platão afirmava que o *mundo das idéias* 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 considera 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 artífice⁸. 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 Antigüidade 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.

⁸ A denominação *artista* começou a ser usada em Florença a partir do século XV.

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 ímpetos 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 idéia 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 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, pp.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 idéia 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, é óbvio – 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 anistórico⁹, 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 idéia da *forma pela forma*.

No *formalismo* considera-se a obra de Arte pelas propriedades formais de sua composição. As idéias 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!”;

⁹ Conforme HOUAISS o termo anistórico refere-se ao que não participa da história.

“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, 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*, *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 da Arte, fundamentado no *conhecimento estético*, amplia os conhecimentos e experiências do aluno e o aproxima das diversas representações artísticas do universo cultural historicamente constituído pela humanidade.

Para isso 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* 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 arte¹⁰ 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

¹⁰ Ver HAUSER, 1995 e RAYNOR, 1986.

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 necessidade de qualquer realização. Sua origem remonta aos modos e atitudes de aparência próprios da corte francesa e foi usado para a disseminação da idéia 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 humanização¹¹ 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

¹¹ 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).

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 fruição.¹²

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.

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

2.1.1.1 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 renunciarmos 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).

“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.

¹² Nestas Diretrizes o termo fruição tem o mesmo significado que “sentir e perceber” explicitado no encaminhamento metodológico.

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* – idéias, 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.

2.1.1.2 Arte como ideologia

Ideologia é “um conjunto com *coerência relativa* de representações [idéias], 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, pp. 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 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;
- 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.

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 difundir-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 Frankfurt¹³, 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*¹⁴ para o consumo de um grande número de pessoas. Para a *indústria cultural* é de pouca importância a *qualidade dos produtos*, pois é a *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.

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

¹³ Como pesquisa para trabalho com os alunos, 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.

¹⁴ Com respeito a essa tendência, Maria Inês Hamann Peixoto escreveu um alerta aos artistas para que não se subjuguem à produção para o mercado, no texto: **Arte, resistência e educação política**. In: Fórum de Pesquisa Científica em Arte, 4., 2005, Curitiba. **Relação de trabalhos**. Disponível em: <<http://anais.embap.br/index3.html>>

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, 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.

2.1.1.3 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 *pele 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 e 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, tateável 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.

¹⁵ Isso não significa que a escola deva visar a 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.

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 trabalho criador*, *arte como ideologia* e *arte como forma de conhecimento*, 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 seqüência, 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*, 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 de Arte são:

- *elementos formais;*
- *composição;*
- *movimento 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 e tem um caráter social.

É categoria articuladora porque está presente em todas as áreas da disciplina como conteúdo específico 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 (1983, p. 65) afirma que “No espaço natural, percebemos sempre três dimensões – altura, largura e profundidade – mais o tempo. Na arte [visual], porém, essa combinação será variável”. Por exemplo, na arte bizantina e na

¹⁶ Artes Visuais, teatro, Música e Dança.

que atenção estão prestando as escolas, e inclusive as faculdades de educação, às modificações profundas na percepção do espaço e do tempo vividas pelos adolescentes, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, apegados a uma contemporaneidade cada dia mais reduzida à *atualidade*, e no *fluxo* incessante e embriagador de informações e imagens? (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 58).

A vida cotidiana da maioria dos jovens e adultos urbanos está relacionada com a mídia tecnológica: Internet (*Orkut, Blogs, YouTube, Messenger*, e-mail), telefonia 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 videoclipes 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 preestabelecidos, 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 estético, 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 ampla 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.

INSERIR ESQUEMA GRÁFICO

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, elemento articulador entre eles.

A explicitação dos conteúdos escolares ou específicos da disciplina 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 específicos nos conteúdos estruturantes da disciplina, bem como em cada área de Arte.

Destaca-se ainda que os exemplos apresentados nas colunas de conteúdos estruturantes, e de *movimentos e períodos*, não devem ser tomados como ponto de partida para organização dos conteúdos em séries, nem entendidos como capazes de abarcar todos os conteúdos da disciplina.

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES		
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
MÚSICA	<p>Altura</p> <p>Duração</p> <p>Timbre</p> <p>Intensidade</p> <p>Densidade</p>	<p>Ritmo</p> <p>Melodia</p> <p>Harmonia</p> <p>Tonal</p> <p>Modal</p> <p>Contemporânea</p> <p>Escalas</p> <p>Sonoplastia</p> <p>Estrutura</p> <p>Gêneros: erudita, folclórica ...</p> <p>Técnicas: instrumental, vocal, mista, improvisação ...</p>	<p>Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Rap, Tecno, Barroco, Neoclassicismo, 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...</p>
ARTES VISUAIS	<p>Ponto</p> <p>Linha</p> <p>Superfície</p> <p>Textura</p> <p>Volume</p> <p>Luz</p> <p>Cor</p>	<p>Figurativa</p> <p>Abstrata</p> <p>Figura-fundo</p> <p>Bidimensional</p> <p>Tridimensional</p> <p>Semelhanças</p> <p>Contrastes</p> <p>Ritmo visual</p> <p>Gêneros: Paisagem, retrato, natureza-morta ...</p> <p>Técnicas: Pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo...</p>	<p>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...</p>
TEATRO	<p>Personagem (expressões corporais, vocais, gestuais e faciais)</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<p>Representação</p> <p>Texto Dramático</p> <p>Dramaturgia</p> <p>Roteiro</p> <p>Espaço Cênico,</p> <p>Sonoplastia, iluminação, cenografia, figurino, adereços, máscara, caracterização e maquiagem</p> <p>Gêneros: Tragédia, Comédia, Drama, Épico, Rua, etc</p> <p>Técnicas: jogos teatrais, enredo, Teatro direto, Teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras ...), improvisação, monólogo, jogos dramáticos, direção, produção...</p>	<p>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...</p>
DANÇA	<p>Movimento Corporal</p> <p>Tempo</p> <p>Espaço</p>	<p>Eixo</p> <p>Dinâmica</p> <p>Aceleração</p> <p>Ponto de apoio</p> <p>Salto e queda</p> <p>Rotação</p> <p>Formação</p> <p>Deslocamento</p> <p>Sonoplastia</p> <p>Coreografia</p> <p>Gêneros: folclóricas, de salão, étnica...</p> <p>Técnicas: improvisação, coreografia ...</p>	<p>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...</p>

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 processo de debate constatou-se que, em sua maioria, as escolas seguem o seguinte procedimento metodológico:

Nas séries iniciais (1º a 4º séries) 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 finais do Ensino Fundamental (5º a 8º séries) 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).

Neste sentido, para o planejamento das aulas de todas as séries da Educação Básica, propõe-se a organização dos conteúdos na tabela (página anterior), de forma horizontal. Esta forma de organização é também uma indicação de encaminhamento metodológico. Em toda ação pedagógica planejada, nesta concepção, devem estar presentes conteúdos específicos dos três conteúdos estruturantes, ou seja, dos elementos formais, composição e movimento e períodos.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

4.1 CONHECIMENTO EM ARTE

Nestas diretrizes propõe-se o ensino de Arte como fonte de humanização, o que implica no trabalho com a totalidade das dimensões da arte, da parte do artista, para a totalidade humana do espectador. Além disso 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

Trata-se do trabalho privilegiado relativo à cognição, em que a racionalidade opera para apreender o conhecimento historicamente produzido sobre arte.

Nestas Diretrizes, o conhecimento em arte é alcançado pelo trabalho com os elementos formais, a composição, os movimentos e períodos, tempo e espaço, e como eles se constituem 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.

A arte é um campo do conhecimento humano, produto da criação e do trabalho de indivíduos, histórica e socialmente datados, de modo que cada conteúdo deve ser contextualizado pelo aluno, para que ele compreenda a obra artística.

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 do 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 risco 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 esta 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 características 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, vídeo-clipe 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.

Outra questão a ser considerada no ensino de Artes Visuais diz respeito ao processo de releitura.

Uma obra de arte deve ser entendida como a forma pela qual o artista percebe o mundo, reflete sua realidade, sua cultura, sua época, criando uma nova realidade, dentre outros aspectos. Esse conjunto de conhecimentos deve ser o ponto de partida para que a releitura da obra componha a prática pedagógica, que

inclui a experiência do aluno e a aprendizagem pelos elementos percebidos por ele na obra de arte. Por isso, é preciso deixar de lado a prática que reduz a releitura de uma obra a sutis modificações ou pelo acréscimo de cores e formas, sem que se estabeleçam contextos e, de fato, uma prévia leitura crítica da obra de arte em estudo.

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 deve contemplar os momentos de encaminhamento metodológico (teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico).

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 realizados (*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 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 idéia 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 seqüenciais;
- 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 proíbem 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 infinita.

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 executadas 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 seqüência 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 formadores da Música.

Esses elementos auxiliam na compreensão da música e a perceber outras formas de expressão e de criação musical. 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 incorporam-se 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 relacionados 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 vídeo-clipe:

- apreciação e análise do vídeo-clipe (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;
- seleção de músicas de vários gêneros para compor outra trilha sonora para a mesma cena do vídeo-clipe, observando se há mudança no sentido da cena;
- 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 vídeo-clipe;
- 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 da 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 reduzindo-o 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 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.

Cada um dos conteúdos estruturantes deve ser tratado 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 saberes 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 Arte, por meio do teatro, extrapole as práticas que restringem o teatro 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 idéia 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 saberes 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 idéia 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 linguagens 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 platéia. 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 vêem 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 saber estético 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 auto-avaliação 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, portfolio, 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 as 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 a 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, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, USP, 1971.

BENJAMIN, T. Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol.1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 2. ed. Campinas: Perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

BOURCIER, Paul. **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, Walter. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Parma, 1987.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

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

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

- GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. São Paulo: Artmed, 2001.
- HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Introdução a uma estética marxista, sobre a particularidade como categoria da estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao Teatro**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTIN-BARBERO, Jesus; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Senac, 2001.
- MORAES, J. Jota. **O que é música?** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- NETO, Manoel J. de S. (Org.). **A (des)construção da Música na Cultura Paranaense**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004.
- OSINSKI, Dulce R. B. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba**. Curitiba: UFPR, 1998. Dissertação (Mestrado).
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- OSTROWER, Fayga. **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, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAULA, Carlos Alberto 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, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 84).

_____. **Arte, resistência e educação política**. In: *Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, 4., 2005, Curitiba. **Relação de trabalhos**. Disponível em: <http://anais.embap.br/index3.html>

_____. **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, Nicos. **Poder político e classes sociais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PINTO, Inami Custódio. **Folclore: aspectos gerais**. Ibpex: Curitiba, 2005.

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

SOLTI, Georg. **O mundo maravilhoso da música**. tradução Luciano Jelen. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

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

SUBTIL, Maria José Dozza. **Crianças e mídias**: o espírito dionisíaco no consumo musical. Florianópolis: Tese (Doutorado), UFSC, 2003.

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

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

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

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