

CONHECIMENTOS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE ARTE: RECORTES HISTÓRICOS SOBRE A LEI Nº 5692/71 E SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ/2009

*Maria José Dozza Subtil*¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre conhecimentos e metodologias propostos para o ensino de arte nos fundamentos legais da Lei nº 5.692/71 interpretados e divulgados em publicações e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte, do Estado do Paraná/2009. O texto, numa perspectiva de análise documental, explicita os fundamentos teórico-metodológicos de dois momentos históricos, com determinações políticas e econômicas diversas, no contexto geral da Educação Artística na década de 70, e particularmente do Estado do Paraná com o Ensino de Arte, nos anos 2000. Busca desvelar os propósitos determinados para o campo artístico no contexto escolar, para fundamentar em que medida são encaminhados metodologias e conteúdos de arte discutidos nesses documentos que, em última instância, informam as práticas artísticas das escolas públicas paranaenses ainda hoje.

Palavras-chave: Política da educação. Ensino de arte. Currículo escolar. Metodologia de ensino.



¹ Mestrado em Educação, Doutorado em Engenharia de Produção. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora Sênior da Fundação Araucária.

**KNOWLEDGE AND METHODOLOGIES FOR ARTS TEACHING:
HISTORICAL MOMENTS ON THE LAW 5692/71 AND CURRICULUM
GUIDELINES OF THE STATE OF PARANÁ/2009**

Abstract: The aim of this paper is to discuss knowledge and methodology proposed for arts teaching in the legal grounds of Law No. 5,692/71 interpreted and disseminated in publications and in the Curriculum Guidelines for Basic Education - Arts, of Paraná/2009. The text, from the perspective of documentary analysis, explains the theoretical and methodological foundations of two historical moments, with diverse political and economic determinations in the general context of Arts Education in the 70s, and particularly of the State of Paraná with the Arts Teaching, in the 2000s. It seeks to unveil the purposes set for the artistic field in the school context, in order to support the extent to which methodologies and art content discussed in these documents are forwarded, that, ultimately, inform the artistic practices of the state's public schools today.

Keywords: Education policy. Art Teaching. School curriculum. Teaching methodology.

**CONOCIMIENTO Y METODOLOGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE ARTE:
RECORTES HISTÓRICOS SOBRE LA LEY 5692/71 Y SOBRE LAS
DIRECTRICES CURRICULARES DEL ESTADO DE PARANÁ/2009**

Resumen: El objetivo de este trabajo es discutir el conocimiento y los métodos propuestos para la enseñanza de educación artística según los fundamentos legales de la Ley N ° 5.692/71 interpretados y difundidos en publicaciones y Directrices Curriculares para la Educación Básica - Arte del Estado de Paraná/2009. El texto, desde la perspectiva del análisis documental, explica los fundamentos teóricos y metodológicos de dos momentos históricos, con determinaciones políticas y económicas diversas, en el contexto general de la educación artística de los años 70, y particularmente la enseñanza de Educación Artística en el Estado de Paraná, en la década de 2000. También buscar develar los fines establecidos para el campo artístico en el contexto escolar, para entender en que son encaminadas metodologías y contenidos de arte discutidos en estos documentos que, en última instancia, informan sobre las prácticas artísticas de las escuelas públicas del estado hasta nuestros días.

Palabras clave: Política Educativa. La enseñanza del arte. Currículo escolar. Metodología de enseñanza.

Introdução

Historicamente, o ensino de arte nas escolas, de modo geral, tem se limitado às atividades lúdicas e às datas comemorativas, muitas vezes servindo aos objetivos de outras disciplinas e não aos fins próprios de uma educação estética e humanizadora.

Ribeiro (1991, p. 44, grifos da autora) afirma: “A falsa compreensão, que gera um conhecimento do ‘lado prático’ da atividade educacional escolar nos estreitos limites do prático utilitário, condena muitos de nós, educadores, a uma *atitude*, em verdade, *pragmática* do que faz e do que precisa ser feito”.

No que se refere à arte, esses limites aparecem claramente definidos na fala de alunos, professores e gestores quando se analisam as práticas escolares vivenciadas e almeçadas pelos sujeitos das escolas. Sebben (2009), Subtil (2009a, 2009b, 2011), Stori (2011), Subtil, Rosso e Sebben (2012) apresentam resultados de pesquisas que mostram a situação da arte como “atividade” sem vínculo com o conhecimento histórico, social e com a práxis artística como totalidade. Em alguns contextos, ela é utilizada como “auxílio” para outras matérias, quando não para relaxamento, distração e disciplinarização (SUBTIL; ROSSO; SEBBEN, 2012).

O objetivo deste trabalho é refletir teoricamente sobre as ideias que sustentam os fundamentos do ensino de arte como *atividade polivalente*, tal como apregoado pela Lei nº 5692/71 e como *conhecimento artístico* na particularidade de cada área (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais), proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte, do Estado do Paraná, em 2009. Trata-se, portanto, de um estudo teórico e documental embasado nos fundamentos políticos e legais que se constituíram nas ideias determinantes para os documentos e propostas desses dois momentos históricos da educação brasileira e paranaense.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) que, em seu artigo 7º, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos das escolas de 1º e 2º Graus, foi promulgada no contexto autoritário da ditadura militar. Numa perspectiva integradora das áreas em grandes campos de conhecimento, a Comunicação e Expressão encampou a Educação Artística e desse caráter

integrador decorreu a *polivalência* como metodologia para três áreas de arte: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas.

Na década de 80, tendo em vista a conjuntura da abertura política, da redemocratização e dos debates sobre a função transformadora da escola como instância de produção e transmissão de conhecimentos, especialmente às camadas mais desfavorecidas da sociedade, foram revistos os princípios teóricos e metodológicos da Lei nº 5.692/71. Essas questões fundamentaram os conteúdos e metodologias de todas as áreas do Currículo Básico do Paraná (PARANÁ, 1990), que teve curta vigência dadas as contingências do modelo neoliberal que se implantava, cuja culminância foram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (PCN) (BRASIL, 1998).

Nos anos 2000, no Estado do Paraná, a Secretaria da Educação assumiu a reavaliação das políticas e propostas de caráter economicista e neoliberais da década de 90, retomando os fundamentos do materialismo histórico e dialético explicitamente assumidos como diretriz teórica dos documentos e propostas. Após estudos, formulações e consultas aos professores, foi elaborado e oficialmente publicado em 2009 o documento intitulado Diretrizes Curriculares Estaduais - Arte².

Na verdade, hoje em escolas paranaenses da rede pública investigadas desde os anos 2000, prevalecem ideias contraditórias do que sejam conteúdo e metodologia em arte (SUBTIL, 2009a; SEBEN, 2009; STORI, 2011), particularmente no ensino de música. Permanecem, no senso comum pedagógico de professores e gestores das escolas, os fundamentos da Lei nº 5.692/71 com a polivalência e o sentido de “experiência” e “expressão criativas” genéricas como ensino de arte e, por outro lado, da parte de licenciandos e professores habilitados nas diferentes áreas artísticas, a afirmação da especificidade dos conteúdos, conhecimentos e metodologia de cada área. Essas duas visões são tributárias de encaminhamentos legais, de decisões políticas e das gestões escolares que, na maioria das vezes, tendem a privilegiar até hoje o que foi prescrito pela Lei nº 5.692/71, em que pese o

² Stori (2011) faz uma análise detalhada do processo de produção e gestão dessa proposta curricular.

avanço nas concepções de conteúdo e metodologia em arte. Isso permite afirmar que o velho ainda não morreu e o novo teima em não se instituir.

Ribeiro (1991) considera a atividade educacional uma forma específica de práxis, cuja finalidade é a formação de um ser humano cada vez mais humano (portador de todas as potencialidades humanas), a consciência dos alunos, a matéria-prima e o conhecimento científico, o instrumento de ação. Nessa perspectiva, o resultado, o produto da educação escolar são alunos e conhecimentos transformados, tendo como horizonte uma sociedade mais justa, igualitária que permita o usufruto da cultura material e espiritual por todos.

Parece evidente que a ênfase metodológica em atividades isoladas, estanques e com claros pretextos para outras disciplinas, no que se considera ensino de artes (SEBBEN, 2009; SUBTIL; ROSSO; SEBBEN, 2012), descarta do lugar que o conhecimento e a criação ocupam como mediação no processo formador promovido pela práxis educacional. Mas, de que conhecimento estamos falando? Assumimos a ideia de que em arte o conhecimento deve considerar uma tripla dimensão - científica, técnica e artística - em sua historicidade e na interlocução com a prática social de onde se origina, privilegiando o acesso, a familiarização à cultura artística e a produção criativa.

Vejamos como essa questão foi encaminhada nos propósitos para o ensino de arte em dois momentos históricos diferentes: a década de 70 com a Educação Artística em caráter nacional e os anos 2000 com o Ensino de Arte proposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - Arte, no Estado do Paraná, num contexto específico, mas que contempla a universalidade dos conceitos construídos historicamente para a prática artística escolar.

Lei nº 5692/71 - determinações legais, teóricas e metodológicas para a Educação Artística: os encaminhamentos e as interpretações³

A partir de meados da década de 1960 articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil, anunciado desde a década de 50. O fator determinante foi o golpe civil militar que promoveu condições para a implementação do mercado de consumo e industrialização sob a hegemonia norte-americana. Importa asseverar que esse processo foi fundamental também na reorganização da educação brasileira. Conforme SUBTIL (2012, p.132), “As concepções dessa reforma afirmam os interesses da sociedade industrial, que considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor.”

De modo geral, quanto ao campo do ensino de arte continuaram vigorando as técnicas já habituais na escola do desenho artístico e geométrico, a livre expressão decorrente das ideias propostas pela Escolinhas de Arte e as comemorações das datas cívicas e folclóricas. (SUBTIL, 2012).

O artigo 7º da Lei nº 5692/71 diz: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. A inclusão da Educação Artística no Núcleo Comum objetiva promover o alcance do objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 49).

O Documento I, o exemplo de interpretação da Lei nº 5.692/71 tomado neste texto, diz em sua apresentação:

³ A análise sobre a Lei n.5692/71 e os desdobramentos para o ensino de arte foi aprofundada por SUBTIL (2012) na Revista Brasileira de História da Educação e baseia-se de modo geral em documento que encaminha interpretações e orientações sobre a implantação da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus da rede municipal do Rio de Janeiro a partir do artigo 7º da lei, e da Resolução n. 8, de dezembro de 1971 (Anexa ao Parecer 853/71 do CFE), do Parecer 820/72 e dos fundamentos teóricos que embasavam esses textos. Optamos por utilizar esse documento mais do que as fontes legais porque além da explicitação da letra da lei, ele contempla a interpretação e as orientações de caráter didático pedagógico, ou seja, configura a gestão da Educação Artística numa dada realidade. Será nomeado Documento I - A educação Artística e os documentos legais (RIO DE JANEIRO, 1977).

As Unidades Temáticas deste trabalho são as mesmas para os professores de Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical em face da legislação em vigor que recomenda: ‘o professor do ensino de 1º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte’ mas ‘perceber o fato artístico na substancial unidade que reveste em meio às suas distintas manifestações (RIO DE JANEIRO, 1977).

Canclini (1984, p. 9) justifica uma dimensão integradora do ensino de arte: “[...] como é possível que os alunos de música ignorem durante toda a sua carreira aquilo que os alunos de artes-visuais estudam, e estes, a música, em meio a um desenvolvimento cada vez mais impressionante dos meios audiovisuais?”.

No entanto, as condições políticas sociais e econômicas da formulação da Lei não deram conta da integração e do tangenciamento de conteúdos da arte. Mas o maior problema, em nosso entendimento, foi desconsideração da formação específica que revelou-se problemática, como a história bem demonstrou na sequência.

No Documento I, as “Bases Conceituais da Educação Artística” enfatizam questões sobre criatividade definindo o processo criador, sugerindo aplicações na escola, identificando o pensamento convergente e divergente, sempre na perspectiva de afirmar a criação como fundamento da arte na educação. Fica evidente que o valor pedagógico da arte não está aferido ao seu conteúdo mas à vinculação a um objetivo geral da lei que é a “[...] formação integral do aluno, em especial como formação da expressão criadora capaz de prover o aluno com experiências ricas que lhe permitam lidar com a fantasia” (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 48).

Ao colocar a Educação Artística como parte das matérias integrantes do conteúdo comum, o Documento I propõe a metodologia de integração não só entre as diferentes linguagens da arte, mas no contexto das atividades e experiências de caráter geral, concretas e progressivas próprias das primeiras séries dentro da perspectiva da Psicologia Genética de Jean Piaget.

Justificando a dimensão individual e social dos objetivos da Lei sem ultrapassar os limites impostos pela ideologia da ditadura militar, veja-se o sentido de “social” apregoado: “Para todos é acentuado o duplo aspecto, individual e social, que convém a uma educação democrática, indicada pelos

fatores: auto-realização (aspecto individual), qualificação para o trabalho (duplo aspecto individual e social) e cidadania consciente (aspecto social)” (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 48).

Convém explicitar outra fundamentação da lei que encaminha pressupostos metodológicos. A dimensão do geral para o particular e a inclusão da “preparação para o trabalho” são assim descritas resumidamente: “séries iniciais - exclusivamente formação geral; séries finais do 1º grau - sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho; 2º grau - predomínio da formação especial (habilitação para o trabalho) sobre a educação geral” (BRASIL, Lei nº 5.692/71 apud RIO DE JANEIRO, 1977, p. 62).

O Documento em questão apresenta na íntegra o artigo 4º da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971:

Par. 1º - Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja gradativamente, a sistematização dos conhecimentos. Par. 2º - Nas áreas de estudos, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem. Par. 3º - Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente, sobre conhecimentos sistemáticos (BRASIL, Lei 5692/71 apud RIO DE JANEIRO, 1977 p. 66).

Aqui se afirma textualmente a metodologia prevista pela Lei. Cabe considerar o encaminhamento das matérias na forma acima configurada de modo a atender não só os propósitos da Psicologia do Desenvolvimento, mas também questões de nível didático: “[...] não há uma relação necessária entre o nível de escolaridade e o modo de tratar as matérias [...], já que mesmo no 2º Grau algumas disciplinas das habilitações profissionais podem merecer o tratamento de atividades” (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 67). Ou seja, o trato da arte na forma de “atividade” em qualquer nível é uma inflexão legal.

As formulações do Documento I dão conta de que e a Lei deixa à escola a escolha dos conteúdos e estratégias e “Confia ao professor [...] a tomada de decisões sobre as estratégias e táticas que serão utilizadas no desenvolvimento de seus programas [...]” (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 71). Mais

adiante complementa: “[...] é de se supor que inda se tenham mestres à parte somente para Educação Física e Educação Artística, embora esta última se inclua razoavelmente em Comunicação e Expressão, conforme as qualidades pessoais e de formação de quem a ministre” (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 72).

Cabe considerar o reforço do documento em questão ao enfoque psicológico, quando alerta: “Os procedimentos didáticos adotados pelos professores, por sua vez, acompanharão a fase do desenvolvimento em que se encontra o aluno” (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 76), mencionando o Parecer nº 853/71 e, especificamente, a Psicologia Genética de Jean Piaget, como fundamento para sua compreensão. Importa afirmar que, apesar dessa referência, no cômputo geral o que prevalece é a submissão dos conhecimentos à técnica de relacionamento, ordenação e sequência das matérias.

Considere-se que para Piaget percepção e operação são decorrentes das atividades sensório-motoras: “Isso significa [...] que inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real, e que o conhecimento [...] é essencialmente, assimilação ativa e operatória” (PIAGET, 1959, p. 78). Não se questiona aqui a teoria piagetiana em si; analisa-se, no entanto, a sua apropriação enviesada nos encaminhamentos legais dessa época. Ora, assimilação ativa e operatória não significa necessariamente ênfase somente em experiências sensório-motoras e ativismo empírico (SUBTIL, 2012).

Como corolário dos encaminhamentos da Lei nº 5.692/71, uma questão que afeta o ensino de arte até os dias de hoje é a da “[...] concepção integradora do núcleo-comum [...] situado ‘na perspectiva de todo conhecimento humano encarado em suas grandes linhas’, a partir do mais geral para o mais específico” (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 72). Assim é dito que:

No escalonamento proposto [...] focaliza-se o conhecimento da maior para a menor amplitude, possibilitando uma suave transição do menos para o mais específico. Também aí, com redobradas razões, parte-se do professor único das atividades inerentes às séries iniciais para chegar ao das áreas de estudo nas restantes, até o fim do 1º grau [...] (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 72).

Essa integração coloca a arte dentro da área de Comunicação e Expressão. Tal definição prevalecerá no senso comum escolar. SUBTIL (2009a) afirma que até recentemente a maioria dos professores que atuavam no ensino de arte em escolas de uma determinada realidade era formada em Língua Portuguesa.

A ênfase nas experiências e na atividade como metodologia de abordagem do ensino de arte nas séries iniciais desobriga o enfoque no conhecimento, uma vez que este acontecerá posteriormente na forma de disciplina, especificamente no segundo grau, e afirma uma visão da área que prevalece, em muitos casos, até hoje. A pesquisa acima referida (SUBTIL, 2009a) aponta que, na época, foi constatado que os professores de História também assumiam as aulas de arte, agora com enfoque na “História da Arte” (disciplina).

A gradualização didática do geral para o particular, do simples para o complexo, das atividades para as disciplinas, fortemente marcada no encaminhamento didático da Lei nº 5.692/71, pode encontrar sua gênese no método intuitivo com base na experiência direta, com o intercurso dos sentidos, apregoado por autores como Comenius, Pestalozzi e Herbart, entre outros. Comenius (2001, p. 330) afirma: “Exercitem-se primeiro os sentidos das crianças (o que é muito fácil), depois a memória, a seguir inteligência, e por fim o juízo. Todos esses exercícios devem ser feitos um após o outro, gradualmente, pois o saber começa a partir dos sentidos”.

O encaminhamento das “matérias” não se compromete com a explicitação de conteúdo e metodologia:

A nova legislação não indica métodos ou técnicas didáticas, nem mesmo entra em pormenores sobre o conteúdo programático das disciplinas, áreas de estudo ou atividades. Confia ao professor, como convém, a tomada de decisões sobre as estratégias e táticas que serão utilizadas no desenvolvimento de seus programas [...] (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 71).

Algumas publicações interpretavam a Educação Artística proposta pela Lei nº 5.692/71 e apresentavam sugestões quanto à sua aplicabilidade na escola para todo o país. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP

(1973), por exemplo, que, entendemos, disseminava o pensamento pedagógico institucional da época, enfatizava as Artes Plásticas em detrimento das Artes Cênicas e da Educação Musical. Os autores privilegiados, a maioria composta por estrangeiros como Dewey, Arenheim, Read, McLuan, H. Stern, Kneller, Lowenfeld, Freud, e as ideias que circulavam nesse momento priorizavam a comunicação, a expressão e teorias da criatividade como fatores de autodesenvolvimento. Isso decorre, em grande parte, das experiências criadoras e expressivas das Escolinhas de Artes e das temáticas aí discutidas e postas em prática. (SUBTIL, 2011, 2012).

Como consequência geral, pode-se afirmar que a não explicitação dos conteúdos próprios de cada área e a consequente descaracterização da arte como disciplina desqualificou tanto o professor com formação específica quanto a própria arte no interior das escolas. Em finais da década de 70, essas questões desencadearam debates nacionais a respeito da especificidade de cada área artística como campo de conhecimento instituído. Ressalte-se que as leis e documentos posteriores tanto em caráter nacional quanto estadual, pelo menos nas intenções, marcaram distância da “polivalência” apregoada na lei anterior e da integração na área de Comunicação e Expressão.

Aqui cabe um parêntesis para explicar um tempo histórico intermediário.

Na década de 80, no Estado do Paraná, na conjuntura da abertura política, houve reavaliação dos currículos e afirmação de uma concepção que buscava socializar conhecimentos significativos para as classes populares. Assim, foi instituído o Currículo Básico do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990). A Educação Artística trazia uma fundamentação teórico/metodológica que encaminhava os conteúdos específicos em Música, Teatro e Plástica. Foram realizados encontros e cursos com todos os professores do Estado, e o texto do CB foi distribuído para todas as escolas paranaenses.

No contexto nacional, na década de 90 foi aprovada a LDB nº 9.394/96 que substituiu a denominação “Educação Artística” para “Ensino de Arte”, o que afirmou a especificidade de cada manifestação artística - Artes Visuais, Música e Teatro - e acrescentou a Dança. Na sequência, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (BRASIL, 1998), com reflexões mais fundamentadas no sentido de fortalecer cada linguagem artística. A

orientação metodológica mantém alguns pressupostos da Abordagem Triangular originária das Artes Visuais e apresenta dois eixos principais: conhecimento artístico como produção e fruição e conhecimento artístico como articulação de sentidos. Em que pese o avanço nas reflexões teóricas sobre o histórico, os fundamentos e os intervenientes sociais que constituem o campo da Arte, não há uma explicitação clara quanto aos conteúdos e metodologias.

Os professores da rede pública receberam os PCN/Arte e no Paraná as escolas também possuíam em seu acervo bibliográfico o Currículo Básico. Esses dois documentos, no entanto, não mudaram significativamente as práticas artísticas, uma vez que o pano de fundo, conforme os autores já nomeados, se manteve com os encaminhamentos “polivalentes” e “expressivos” da Lei nº 5.692/71.

A seguir, apresentaremos o contexto, os fundamentos e os conteúdos artísticos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná nos anos 2000.

Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - Arte no Estado do Paraná: currículo e conhecimento para o ensino de arte⁴

Desde a década de 80 no Paraná, as discussões sobre arte e ensino de arte afirmavam que se tornava imperativo democratizar o acesso aos processos e produtos artísticos, promover debates e reflexões sobre a função social da arte e a forma como ela foi construída através dos tempos a partir de uma visão dialética, ou seja, compreendendo que ela contém a sociedade que a produz e está contida nela. Essa concepção pressupunha, além do conhecimento da história social da arte, a instrumentalização com os conteúdos das linguagens artísticas objetivando que os alunos não só compreendessem, mas superassem a realidade da distribuição desigual da riqueza e do conhecimento.

Sob a ótica do materialismo histórico e dialético que vai informar essas discussões, culminando na edição do Currículo Básico, foi privilegiada uma visão de totalidade do processo de produção artística a partir de categorias

⁴ As considerações e citações deste item são embasadas no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - Arte, editadas em 2009.

como trabalho, conhecimento e expressão. Nessa perspectiva, apregoava-se que a escola deveria proporcionar aos alunos a aquisição do instrumental teórico prático específico de cada linguagem - Teatro, Música e Plástica - e o conhecimento de como tal conteúdo foi historicamente construído (PARANÁ, 1990).

Nos anos 2000, após a reavaliação dos efeitos negativos que a onda neoliberal havia produzido não só no campo da economia como também no campo da educação, essa fundamentação foi retomada, e o texto das Diretrizes traz Marx para dizer que “[...] o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (Marx, 1987 apud PARANÁ, 2009, p. 23), entendendo-se que os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura e formados por processos educativos, na arte em especial. O texto também afirma que a alienação ocorre na sociedade capitalista quando os objetos artísticos e os próprios sentidos humanos são reificados em função do mercado e do consumo.

As Diretrizes, ao assumir uma perspectiva disciplinar, defendem um currículo

[...] baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano (PARANÁ, 2009, p. 21).

Considera a interdisciplinaridade “relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo”, tendo em vista as possibilidades de articulação e aproximações conceituais entre as disciplinas (no caso em questão a referência é o campo da arte em suas diferentes manifestações: música, teatro artes visuais e dança) sem cair no “relativismo epistemológico” (PARANÁ 2009, p. 28). Tal prerrogativa se vincula ao compromisso de possibilitar o acesso aos bens culturais à população menos favorecida econômica e culturalmente.

A interdisciplinaridade assume uma dimensão epistemológica e não somente metodológica quando o professor de música, por exemplo, para explicar um dado conteúdo musical pode fazer recurso à história das artes visuais, da dança e do teatro, em função do conhecimento no campo da arte, e não na perspectiva da polivalência ou como integração forçada. Trata-se de buscar a gênese dos conhecimentos musicais, a história de como se produziu na sociedade tal conteúdo, a que fins servia e serve, e de quais suportes técnicos o artista se apropriou para criar.

O documento também faz referência à contextualização sócio-histórica, quando os conhecimentos são problematizados e devidamente situados: “Para evitar o anacronismo é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e espaço [...] de constituição das dimensões filosófica, científica e artística das disciplinas escolares” (PARANÁ, 2009, p. 29). Assim, a distinção temporal entre experiências artísticas do passado e do presente deve tomar por base os conteúdos estruturantes, os conceitos fundantes que estruturam as disciplinas.

Os fundamentos teórico-metodológicos inscritos na perspectiva da “arte como fonte de humanização” estão embasados nos campos de estudos da estética, da história e da filosofia, enfatizando os nexos históricos entre arte e sociedade a partir da categoria trabalho que designam arte como *forma de conhecimento*, arte como *ideologia* e arte como *trabalho criador* (PARANÁ, 2009, p. 54).

A arte como representação da realidade não é alienada dos processos sociais e das ideias hegemônicas dominantes, assim como não é neutra em relação ao contexto socioeconômico, político e cultural. Numa dimensão dialética, entretanto, “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” (PARANÁ, 2009, p. 59).

Há referência à articulação entre as áreas como prerrogativa de identidade para o ensino de arte:

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 áreas de Arte (PARANÁ, 2009, p. 63)⁵.

Assim, os conteúdos estruturantes constituem-se nos

[...] conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2009, p. 25).

Esses conteúdos disciplinares devem ser contextualizados e relacionados interdisciplinarmente de modo a contribuir para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas que fundam a sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a produção científica, a reflexão filosófica e a criação artística são produtos e processos históricos e sociais.

A defesa dessa perspectiva curricular, apontando na direção da totalidade do conhecimento não descarta a ancoragem e relação com o cotidiano (PARANÁ, 2009, p. 20), em especial ao considerar a música, por exemplo, também em suas manifestações midiáticas. Nesse sentido, está implícito que a cultura dita massiva, quando apropriada em sua dimensão sócio-histórica e na interlocução com os conhecimentos sistematizados, pode adquirir significado e contribuir para a desalienação.

A identidade da área se objetiva com a explicitação dos eixos que articulam os conteúdos estruturantes das diferentes manifestações artísticas, definidos como: *elementos formais* - relativos à forma, ou seja, aos recursos

⁵ Anote-se a ressalta feita por Stori (2011, p. 13): “Colocamos em questão o uso do termo ‘estruturante’ devido a uma possível associação com o estruturalismo, o qual considera as partes do todo com funções definidas sem remeter necessariamente a uma totalidade mais ampla. No caso particular da disciplina em questão, e longe de promover uma discussão sobre essa teoria, faz-se necessário afirmar a necessidade de tomar a Arte como forma de conhecimento que integra a totalidade do conhecimento humano e não de reforçar a fragmentação deste. Isso não implica na negação da necessidade de dividir o conhecimento didaticamente, desde que se retorne à totalidade de mesmo ao final do processo. Entendemos que o uso do termo conteúdo sem a adjetivação ‘estruturante’ seria mais adequado”.

empregados numa obra, elementos da cultura, matéria prima para a produção artística e o conhecimento em arte; *composição* - processo de organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística; *movimentos e períodos* - contexto histórico, aspectos sociais, culturais e econômicos presentes na obra artística.

Tal formulação nas diretrizes propõe uma unidade, um centro em torno do qual se organizam os conteúdos de todas as áreas numa perspectiva interdisciplinar. A questão central é enfatizar a arte enquanto um campo instituído historicamente na perspectiva de totalidade sem perder de vista os desdobramentos desse campo nas suas particularidades, no caso Música, Teatro, Artes Visuais e Dança.

A seguir, listaremos os conteúdos estruturantes propostos nas quatro áreas pelas Diretrizes Curriculares.⁶

1 - Música

Elementos formais: altura, duração, timbre, intensidade, densidade.

Composição: ritmo, melodia, harmonia, tonal, contemporânea, escalas, sonoplastia estrutura, gêneros (erudito, folclórico, midiático,...) técnicas (instrumental, mista, improvisação...).

Movimentos e períodos: são citados os estilos e formas que historicamente constituem o conhecimento musical: vanguardas artísticas, arte engajada, música serial, arte indígena, arte brasileira, arte paranaense, indústria cultural, *world music*...

2 - Artes visuais

Elementos formais: ponto, linha, superfície, textura, volume, luz, cor.

Composição: figurativa, abstrata, figura-fundo, bidimensional, tridimensional, semelhanças, contrastes, ritmo visual, gêneros (paisagem, retrato, natureza-morta), técnicas (pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo)...

Movimentos e períodos: são citados os estilos e formas que historicamente constituem o conhecimento das Artes Visuais, como: arte pré-histórica, arte no antigo Egito, arte oriental, arte africana, realismo, impressionismo, expressionismo, fauvismo, abstracionismo, dadaísmo,

⁶ Para efeito desta apresentação, optamos por reduzir essa listagem subtraindo alguns itens, especialmente nos movimentos e períodos. Não se trata, portanto, de citação literal.

surrealismo, *op-art*, *pop-art*, *arte naïf*, arte popular, arte indígena, arte brasileira e paranaense, arte latino-americana, muralismo...

3 - Teatro

Elementos formais: personagem (expressões corporais, vocais, gestuais e faciais), ação e espaço.

Composição: representação, texto dramático, dramaturgia, roteiro, espaço cênico, sonoplastia, iluminação, cenografia, figurino, adereços, máscaras, caracterização maquiagem, gêneros (tragédia, comédia, drama, épico, rua, etc.), técnicas (jogos teatrais, enredo, teatro direto, teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras...), improvisação, monólogo, jogos dramáticos, direção, produção.

Movimentos e períodos: períodos e estilos que historicamente constituem o conhecimento do teatro - arte greco-romana, arte oriental, arte africana, arte medieval, romantismo, realismo, vanguardas artísticas, teatro dialético, teatro do oprimido, teatro pobre, teatro essencial, teatro do absurdo, arte engajada, indústria cultural, arte latino-americana...

4 - Dança

Elementos formais: movimento corporal, tempo, espaço.

Composição: eixo, dinâmica, aceleração, ponto de apoio, salto e queda, rotação, formação, deslocamento, sonoplastia, coreografia, gêneros (folclóricas, de salão, étnica...), técnicas (improvisação, coreografia...).

Movimentos e períodos: períodos e estilos que historicamente constituem o conhecimento da dança: arte pré-histórica, arte greco-romana, arte oriental, arte africana, impressionismo, vanguardas artísticas, arte popular, arte indígena, arte paranaense, dança circular, indústria cultural, dança clássica, dança moderna, dança contemporânea, *hip-hop*...

No documento, a ideia de movimentos e períodos é proposta em articulação à categoria histórica tempo e espaço que dá sentido à relação entre as obras, os lugares e as épocas. Assim, por exemplo, ao praticar e estudar o movimento *Hip-Hop*, é necessário entendê-lo na articulação entre

sua origem, seu desdobramento como estilo, as interações entre as linguagens artísticas e como ele se institui no Brasil.

Coerente com a fundamentação anteriormente apresentada e na perspectiva dos eixos elencados nos conteúdos estruturantes, o encaminhamento metodológico apregoa que os conhecimentos, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todas as séries da Educação Básica, tendo por princípio a unidade de três momentos do planejamento das aulas de arte:

Teorizar: fundamenta a possibilidade ao aluno que percebe e apropria 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 compõem a obra de arte (PARANÁ, 2009, p. 70, grifos do autor).

Ressaltamos aqui uma crítica ao que se denomina no texto “sentir e perceber” pelo caráter empirista dessa formulação, uma vez que o verdadeiro sentido desse “momento” seria a familiarização com as obras de arte e produtos e processos artísticos de todos os tempos e períodos, não só com o aporte dos sentidos, mas principalmente da crítica e da reflexão.

Importante destacar que a articulação entre os conteúdos da arte propostos pelos eixos (interdisciplinaridade) para além da polivalência, só se efetivará se houver nas escolas o intercuro de professores habilitados nas diferentes áreas, o que habitualmente não é garantido por uma adequada política de contratação de professores. Além disso, é necessário frisar que há carência de profissionais formados em arte para dar conta dessa demanda. Aqui entra em questão um determinante estrutural na sociedade capitalista, que é a precarização do trabalho docente. Essa, no entanto, é outra história!

A título de conclusão: práxis e conhecimentos artísticos

Os documentos que interpretaram e implementaram a Educação Artística (Lei nº 5.692/71) não explicitam conteúdos e saberes artísticos. A ênfase se dá na metodologia e nos fins - integração, polivalência, experiências expressivas, comunicação, exercício da criatividade para a vida em sociedade,

formação integral, formação para o trabalho, etc. A “forma didática” expressa nos conceitos de atividade, área de estudo e disciplina, e no escalonamento do mais simples ao mais complexo desconsidera a especificidade dos conhecimentos artísticos.

No entanto, a bem da verdade, mesmo não concordando com a orientação filosófica e política da Lei nº 5.692/71, é necessário reconhecer a coerência interna das argumentações quanto aos seus objetivos, aos fundamentos que a sustentaram e às interpretações que a disseminaram. O alcance dessas formulações atravessaram décadas e ainda hoje são encontradas em planejamentos e projetos político-pedagógicos.

Afirmamos a ideia de que o conhecimento em arte não pode prescindir da tríplice dimensão técnica, científica e artística em sua historicidade. Em que pese a especificidade dos processos e produtos artísticos no contexto do trabalho humano pelo caráter de que se reveste ao lidar com o aspecto espiritual dos homens - suas “forças essenciais”, a práxis criativa se funda no pré-existente e nos saberes técnicos acumulados e gerados na sociedade onde se produzem as obras e os artistas (VÁZQUEZ, 1986). Deixar a experiência estética a cargo da inspiração, das habilidades inatas e das vagas noções de atividades expressivas e criativas reforça a ideologia da distribuição desigual da arte na sociedade dividida em classes (PORCHER, 1982) e na função fetichizada que assume na sociedade capitalista.

As Diretrizes propõem para a arte a função de humanização e formação dos sentidos estéticos dos alunos. O documento considera a produção e apreciação em arte a partir do conhecimento técnico e histórico como estratégia e mediação na efetivação da práxis educativa. Há proposta de fundamentos, metodologias e conteúdos específicos para as diferentes linguagens da arte - Dança, Teatro, Música e Artes Visuais -, numa dimensão integradora a partir de eixos que articulam os conteúdos dessas áreas.

Por outro lado, há que considerar os fatores exógenos ao processo escolar do planejamento e da execução das determinações legais. A citação de Ribeiro, no início do texto, questionando o “lado prático” da atividade educacional nos limites do “prático utilitário”, parece reforçar a visão comumente aceita da arte na escola. Entendemos que essa prática é

tributária de uma concepção utilitarista dos conhecimentos escolares que privilegiam os saberes demandados pela sociedade capitalista e de mercado em detrimento de uma formação humanizadora. Sebben (2009) constatou em sua pesquisa que, nas escolas particulares, os alunos consideravam desnecessário o ensino de música, uma vez que este não afere conhecimentos requeridos pelo vestibular e pelo mercado de trabalho.

Stori (2011) mostra em sua pesquisa que, de maneira geral, a escola mantém uma aula semanal de Arte, com um bimestre para cada linguagem artística, e os gestores preferem professores que atuem de forma “polivalente”, mantendo a tradição das datas comemorativas e das atividades mais ligadas às demandas práticas da escola do que propriamente na perspectiva de uma formação estética para os alunos.

É necessário considerar que os possíveis avanços que as Diretrizes representam para o ensino de arte, expressos no “currículo prescrito”, esbarram no contexto do “currículo em ação” (SACRISTÁN, 2000). A realidade é que a falta de professores habilitados e a ausência de concursos para todas as áreas mantêm a prática da polivalência mais do que a integração e o tangenciamento na dimensão da totalidade do fazer artístico. Assim, efetiva-se na prática a distância entre o legal e o real.

Para finalizar, reafirmamos que, para além dos limites de uma *visão prática utilitária* da educação, é necessário e urgente propor a formação estética, a produção e fruição das diferentes áreas da arte como experiência rica de humanização para alunos e professores. Isso só acontecerá se houver um esforço para superar práticas estabelecidas historicamente e avançar rumo a uma práxis artística na escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª séries): Arte*. Brasília, 1998.

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

COMENIUS, I. A. *Didactica Magna*. Versão para eBook. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*. Curitiba, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte*. Curitiba, 2009. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2012.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução de Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PORCHER, L. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. 55, n. 121, jan./mar. 1973.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Documento I Comunicação e expressão/Educação artística*. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1977.

RIBEIRO, M. L. S. *Educação escolar e práxis*. São Paulo: Editora IGLU, 1991.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEBEN, E. E. *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

STORI, R. *As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010)*. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

SUBTIL, M. J. D. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009a.

_____. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009b. p. 1231-1237.

_____. Reflexões sobre Ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 41. p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

SUBTIL, M. J. D.; ROSSO, A. J.; SEBEN, E. E. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Contrapontos*, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 350-361, set./dez. 2012.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Recebido em: 30/01/2015

Aceito em: 29/08/2015