

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REGINA STORI

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)

PONTA GROSSA  
2011

REGINA STORI

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)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Dozza Subtil

PONTA GROSSA  
2011

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S884d Stori, Regina  
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)/ Regina Stori. Ponta Grossa, 2011.  
190f.  
Dissertação ( Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : História e Políticas Educacionais ), Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
**Orientadora: Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil**

1.Políticas educacionais. 2. Ensino de Arte/música. 3. Gestão do ensino.  
I. Subtil, Maria José Dozza. II. T

***CDD:780.981***

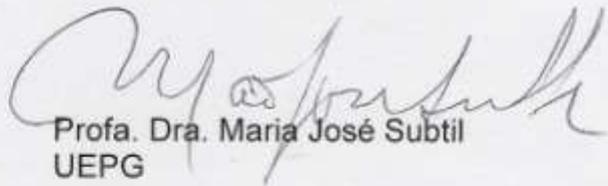
## TERMO DE APROVAÇÃO

REGINA STORI

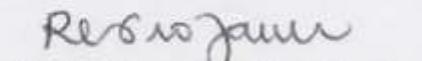
AS DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTE DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS E DA GESTÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM PONTA GROSSA/PR(2003-2010)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

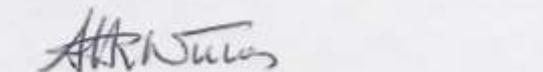
Orientador



Profa. Dra. Maria José Subtil  
UEPG



Profa. Dra. Rose Meri Trojan  
UFPR



Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes  
UEPG

Ponta Grossa, 11 de março de 2011

*Dedico este trabalho aos meus filhos  
Bruno e Rafael, minha herança.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar mais uma conquista, por me capacitar e me dar condições de realizar esse trabalho.

Agradeço aos meus pais, Jonatas e Sili, porque me deram todas as condições possíveis, me apoiaram, torceram por mim e pela concretização desta pesquisa, e aceitaram pacientemente minha ausência em alguns momentos de convívio familiar.

Ao meu esposo Gino, que há mais de dezesseis anos, e em especial, durante o tempo que me dediquei a esta pesquisa, fez muito mais do que pedi, e é muito mais do que pensei. Obrigada pela paciência e pelo companheirismo.

Aos meus filhos Bruno e Rafael, por terem aceitado e compreendido minha ausência nas aventuras de fim de semana. Este trabalho é também por vocês.

À professora Dra. Maria José Dozza Subtil, minha orientadora. Agradeço pelo tempo que pude andar ao seu lado como orientanda, pela generosidade em compartilhar sua experiência e conhecimentos, pela paciência nos momentos em que, durante o processo, não pude me dedicar com o afinco que o trabalho exigia. Aprendi nesse tempo com você muito mais do que está revelado neste trabalho.

Ao Mário e à Lia, sogro e sogra queridos, que estiveram ao meu lado me apoiando nas situações concretas do dia a dia.

Aos professores Dra. Rose Meri Trojan, Dr. Jefferson Mainardes e Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, por todas as contribuições e por fazerem do momento do Exame de Qualificação, muito mais do que uma avaliação, uma oportunidade de discussão e aprendizado.

Às minhas irmãs Jocemara e Edimara, bem como aos meus familiares, por desejarem meu êxito, colaborarem nesta etapa e se alegrarem comigo nas minhas conquistas. Em especial agradeço à Rossana, pelos momentos que compartilhamos sobre o ensino de arte.

Às amigas Ângela Sasse e Daniela Dotto, por me incentivarem em minha escolha profissional.

Aos colegas professores, que me acompanharam, me incentivaram a investir na carreira acadêmica e compartilharam seus conhecimentos comigo. Um agradecimento especial aos professores Ms. Rogério de Brito Bergold, Ms. Egon Eduardo Sebben, Dra. Giovana Terezinha Simão, Melissa Pereira da Universidade Estadual de Ponta Grossa e à professora Ms. Cíntia Veloso, da Faculdade de Artes do Paraná.

Aos amigos Ricardo, Bárbara, Luciane, Marcelo, Paulo Eduardo, Gislaine e Soeli, que me acompanharam durante o processo de produção desse trabalho, oraram comigo e por mim.

À Georgeana, à Silvana, à Elismara e à Letícia, pelos bons momentos que passamos juntas em torno do mesmo objetivo.

Aos meus amigos, porque entenderam o motivo das minhas ausências.

Aos professores entrevistados, que dispuseram tempo, informações e materiais sem os quais esse trabalho não seria possível.

Aos meus alunos do curso de Licenciatura em Música da UEPG, por compartilharem suas dúvidas e suas experiências comigo.

Aos professores e funcionários do PPGE/UEPG pela disponibilidade em colaborar com os mestrandos por meio de suas atividades profissionais.

STORI, Regina. **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.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise dos fundamentos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) e da gestão do ensino de arte/música proposto nesse documento, no município de Ponta Grossa/PR. Os objetivos da pesquisa foram: analisar os fundamentos teóricos adotados nas Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná; historicizar as políticas públicas para o ensino de arte/música no Paraná entre 1990 e 2010; investigar as condições de implementação das Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná, dadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED); conhecer as concepções de ensino de arte dos gestores entrevistados; averiguar como as DCE são geridas nas instâncias particulares (coordenação de Arte do Núcleo Regional de Ponta Grossa e direção de algumas escolas do município de Ponta Grossa). Esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, embasando-se particularmente nas categorias *contradição* e *totalidade* (CURY, 1989; KOSIK, 1976; LUKÁCS, 1978) para apreender a dialética da formulação das políticas propostas pelo Estado e da sua gestão e interpretação em diferentes instâncias. Alguns conceitos, entendidos na relação com a totalidade do objeto focado foram estudados e problematizados na análise dos dados a partir de alguns autores: Estado, políticas públicas, gestão de políticas (GRAMSCI, 1991; BOBBIO, 1997; CARNOY, 1984; TAVARES, 2004; VIEIRA, 2007); arte e ensino de arte (FIGUEIREDO, 2009, 2010; PENNA, 1995, 2001a, 2007, 2008b; SUBTIL, 2008, 2009a, 2009b; VÁZQUEZ, 1978). A coleta de dados deu-se pela análise dos documentos oficiais relativos ao objeto da pesquisa e através de entrevistas semiestruturadas com um professor formulador da política e gestor da mesma, uma professora que atuou como consultora da SEED para a área de Arte; a professora coordenadora da área de Arte do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e cinco diretores de escolas públicas do município de Ponta Grossa. A articulação dos dados com o referencial teórico aponta que: a) as contradições inerentes ao movimento histórico da inserção da arte na educação escolar são expressas não só no texto do documento, mas nas concepções e interpretações dos sujeitos; b) a gestão das Diretrizes reflete concepções de arte e ensino de arte/música assumidas pelos sujeitos das diferentes instâncias; c) embora sejam propostas pelo Estado algumas condições para a implementação da política expressa no documento, a realidade concreta - em que são evidentes a falta de recursos humanos e materiais e a permanência de concepções historicamente vigentes sobre arte e ensino de arte/música – não favorece a efetivação de uma proposta que avança em termos de conteúdos e concepções de arte e ensino de arte e de música.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino de Arte/música. Gestão do ensino.

STORI, Regina. **The Art Curriculum Guidelines of the State of Paraná: an analysis of the foundations and management of music teaching in Ponta Grossa/PR (2003-2010)**. 2011. 190 sheets. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

### ABSTRACT

This work presents an analysis of the foundations of the Curriculum Guidelines of the State of Paraná (DCE) and of the management of the art/music teaching proposed in such document within the context of the city of Ponta Grossa/PR. The aims of this research include: to analyse the theoretical bases used in the Art Curriculum Guidelines of the State of Paraná; to historicise public policies for art/music teaching implemented in Paraná from 1990 to 2010; to investigate the conditions under which the Art Curriculum Guidelines of the State of Paraná were implemented, taking into account that such conditions were provided by the State Department of Education (SEED); to know what concepts of art teaching the interviewed managers hold; to find out how the DCE are managed in specific educational entities (Art Coordination Division of the Regional Centre of Ponta Grossa and management staff of some schools in the city of Ponta Grossa) This research is based on the historical and dialectical materialism, focusing on the categories of *contradiction* and *totality* (CURY, 1989; KOSIK, 1976; LUKÁCS, 1978) in order to apprehend the dialectics of both the formulation of policies proposed by the State and its management and interpretation in different educational entities. Some concepts, understood in relation to the object addressed herein, were studied and called into question in the data analysis based on some authors: State, public policies, policy management (GRAMSCI, 1991; BOBBIO, 1997; CARNOY, 1984; TAVARES, 2004; VIEIRA, 2007); art and art teaching (FIGUEIREDO, 2009, 2010; PENNA, 1995, 2001a, 2007, 2008b; SUBTIL, 2008, 2009a, 2009b; VÁZQUEZ, 1978). Data collection was carried out through the analysis of official documents related to the research object, as well as through semi-structured interviews with a teacher who took part in the policy formulation and is in charge of its management, a teacher who worked as an art consultant at the SEED, the coordinator teacher of the Art section of the Regional Education Centre of Ponta Grossa, and five principals of public schools in Ponta Grossa. The combination of the collected data with the theoretical references shows that: a) contradictions implicit in the historical movement whereby art was included in school education are expressed not only in the document text but also in the subjects' concepts and interpretations; b) the management of the Guidelines reflects the concepts of art and art/music teaching adopted by the subjects of the different educational entities; c) even though there are some conditions proposed by the State for the implementation of the policy referred to in the document, the concrete reality – in which the lack of material and human resources and the persistence of historically established concepts of art and art/music teaching are quite evident – doesn't contribute to putting into effect a proposal that represents an advance in terms of contents and concepts of art and art/music teaching.

Keywords: Educational policies. Art/music teaching. Teaching management.

## LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANDE	Associação Nacional de Educação
APP	Associação dos Professores do Paraná
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CB	Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CGE	Coordenação de Gestão Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
DBAE	Discipline Based Art Education (Arte Educação Como Disciplina)
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Departamento de Educação Básica
DEPG	Departamento de Ensino de 1º Grau
DIVX	Digital Video Express
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GT	Grupo de Trabalho
IPE	Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Estado do Paraná
JPEG	Joint Photographic Experts Group
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MPEG	Motion Picture Editors Guild
MP3	Motion Picture Editors Guild Audio Layer-3
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
RCN	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SUED	Superintendência da Educação
TNT	Tecido Não Tecido
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USB	Universal Serial Bus
WMA	Windows Media Audio
XVID	Motion Picture Editors Guild 4

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Professores de arte em escolas públicas de Ponta Grossa/PR.....	140
Tabela 2	Formação dos professores de arte das escolas públicas de Ponta Grossa/PR.....	142

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PARA O ENSINO DE ARTE/MÚSICA NA DÉCADA DE 1990: ANTECEDENTES HISTÓRICOS, FORMULAÇÃO E GESTÃO.....</b>	<b>23</b>
1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	24
1.2 O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	35
1.2.1 Contexto Histórico e Político.....	36
1.2.2 Processo de Elaboração e Gestão da Política.....	37
1.2.3 A Educação Artística no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.....	44
1.2.4 Descaminhos na gestão do Currículo Básico entre 1991 e 1994.....	49
1.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ARTE.....	54
1.3.1 Contexto Histórico e Político.....	55
1.3.2 Processo de Elaboração e Gestão da Política.....	58
1.3.3 O Ensino de Arte nos PCN.....	60
1.3.4 O Ensino de Arte no Paraná sob influência dos PCN.....	64
<b>CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PARA O ENSINO DE ARTE NOS ANOS 2003 a 2010: FORMULAÇÃO E GESTÃO.....</b>	<b>69</b>
2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS – ARTE.....	69
2.1.1 Contexto Histórico e Político.....	69
2.1.2 Processo de Elaboração e Gestão da Política.....	73
2.1.2.1 O trabalho das equipes de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da SEED.....	77
2.1.2.2 Constituição do Departamento de Educação Básica.....	83
2.2 A LEI Nº 11.769/2008.....	87
2.2.1 Processo de elaboração da Lei nº 11.769/2008.....	88
2.2.2 A Repercussão da Lei no Paraná.....	94
<b>CAPÍTULO 3 AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS – ARTE: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DO TEXTO.....</b>	<b>97</b>
3.1 PRIMEIRA PARTE – A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR.....	98
3.2 SEGUNDA PARTE – DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE ARTE.....	103
<b>CAPÍTULO 4 DCE: GESTÃO E EFETIVAÇÃO NUMA REALIDADE PARTICULAR.....</b>	<b>121</b>
4.1 PARA EMBASAR A DISCUSSÃO: CONCEITOS E FUNÇÕES DA ARTE NA SOCIEDADE E NA ESCOLA.....	122
4.2 AS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE DOS GESTORES ENTREVISTADOS.....	126
4.3 A GESTÃO DO ENSINO DE ARTE EM PONTA GROSSA.....	128
4.3.1 A gestão dos professores de Arte pelo NRE e pelas direções.....	134
4.3.2 A distribuição de aulas aos professores de Arte em Ponta Grossa.....	138
4.4 A EFETIVAÇÃO DAS DCE - ARTE NAS ESCOLAS.....	148
4.4.1 As Ações para Implementação na Realidade Particular.....	150

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A Roteiro de entrevista semi-estruturada com o <i>professor da SEED</i> e com a <i>professora consultora</i>.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE B Roteiro de entrevista semi-estruturada com a <i>professora do NRE</i>.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE C Roteiro de entrevista semi-estruturada com os diretores escolares.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO A Quadro de conteúdos para a Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, das Diretrizes Curriculares Estaduais - Arte.....</b>	<b>181</b>

## INTRODUÇÃO

Um aspecto que caracteriza e diferencia o homem dos outros seres vivos é sua capacidade intencional e criadora. Assim, entendemos que à medida que existe, cria e constrói ferramentas pelo trabalho humano intencional de moldagem e adaptação dos elementos naturais, conferindo então, à natureza, “uma expressividade humana que em si não possui”, ou seja, humanizando-a ao conferir-lhe valor estético. “Na relação estética, o sujeito entra em contato com o objeto mediante a totalidade de sua riqueza humana – não apenas sensivelmente, mas também intelectual e afetivamente.” (VÁZQUEZ, 1978, p. 86, 87).

Entretanto, “esse processo de criação e desenvolvimento da sensibilidade humana, que integra o processo dialético da construção homem-mundo, não ocorre, logicamente, na individualidade isolada, pois a práxis humana é coletiva, dá-se no âmbito comunitário, social”, pois o homem constrói-se socialmente, ainda que aja isoladamente. Essa construção se dá, também, à medida que o homem cria para sua própria contemplação, distancia-se do mundo sendo parte dele e vai além da satisfação da sua imediaticidade (PEIXOTO, 2003, p. 43, 44).

No sistema capitalista inverte-se a relação do homem com a sua criação. Se antes o homem cria para a afirmação de sua essência humana, nesse sistema “em vez de humanizar-se, desumaniza-se” (VÁZQUEZ, 1978, p. 91) à medida que valoriza o mundo das coisas e embrutece seus sentidos.

Nesse sentido, entendemos ser urgente proporcionar aos indivíduos a educação dos seus sentidos para a apreciação da produção humana espiritual, ou seja, das obras de Arte, tal como propõe Peixoto (2003, p. 46)

urge possibilitar a todos a revitalização da sensibilidade nesse sistema social excludente, em que o ser humano só vale enquanto produtor ou consumidor potencial. [...] Isso implica a existência de possibilidades infinitas para o aprimoramento da humanidade no homem, em especial no que diz respeito à socialização de sua produção espiritual (PEIXOTO, 2003, p. 46).

Nesse ínterim, tomamos a educação no espaço-tempo escolar<sup>1</sup> como lócus destinado a possibilitar tal revitalização da sensibilidade, ou seja, oferecer o acesso à arte,

---

<sup>1</sup> A utilização do termo espaço-tempo escolar para a educação refere-se ao espaço físico da escola no seu turno regular. Temos conhecimento de programas e ações do Estado que são realizadas no contraturno, entretanto, nosso posicionamento é de que a oferta dos conhecimentos artísticos

ao saber, às diversas formas de conhecimento. Em termos mais amplos, é dar acesso à cultura – entendendo-se cultura como a produção coletiva de uma sociedade, ou mais ainda, como patrimônio de toda a humanidade, construído ao longo de sua história (PENNA, 1995, p. 17).

Com isso, estamos também afirmando que a capacidade de compreensão do objeto artístico não se dá pela posse de um dom inato, mas pelo domínio do código utilizado na produção desse mesmo objeto e pelo contato freqüente com ele. Penna (2008), quando aborda a música como Arte, esclarece que o ser sensível à música

não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. (PENNA, 2008a, p. 29)

Partindo desse entendimento, fazemos nossas as palavras de Penna:

defendemos a arte na educação básica, portanto, por acreditar ser ela, por excelência, o espaço escolar para uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico-cultural do aluno. É ela o espaço por excelência para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. Com este papel, defendemos a arte como matéria na educação básica, com espaço próprio na grade curricular e na carga horária, e professor devidamente habilitado em sua área específica. (PENNA, 1995, p. 22)

É necessário, porém, esclarecer que quando estamos tratando da obra de arte, estamos considerando a obra musical também como obra artística, já que a música pode ser considerada a “arte que tem como material básico o som” (PENNA, 2008a, p. 18).

Não obstante pensemos que o espaço e o tempo escolar regular devam ser destinados à apreensão dos conhecimentos artísticos pelos alunos, nossa experiência docente no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa nos mostra que, em relação ao ensino de Arte - seja na escolha de conteúdos pelo professor na escola, seja na contratação e alocação de professores (no âmbito do Núcleo Regional de Educação ou no da direção escolar) -, há contradições entre os preceitos dos documentos legais e os discursos dos gestores.

Um dos aspectos que temos questionado é a prática de ensino polivalente como metodologia e como forma de ministrar os conteúdos de Arte (em especial os conteúdos de música), os quais refletem a maneira como o campo da Arte e a área

---

historicamente produzidos deve ser feita no turno em que o aluno está matriculado, de maneira a atingir todos os educandos.

da música são concebidos na escola e na sociedade, ou seja, sem justificativa para tal, se encontra hierarquicamente abaixo de outros conhecimentos.

Outro aspecto que nos vem à mente é a Lei nº 11.769/08, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual passou a preceituar a obrigatoriedade da presença de conteúdos de música na disciplina de Arte da educação básica. A esse respeito, nossa prática nos permite afirmar que isso não ainda ocorre na prática, da maneira desejada por aqueles que lutaram pela sua aprovação.

Um último apontamento é concernente à publicação da versão final das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte (DCE)<sup>2</sup> pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), no Paraná, em outubro de 2009, em seu *site* próprio. O documento contempla conteúdos de música em seu texto juntamente com os conteúdos das outras áreas e com fundamentação teórica e metodológica que apregoa uma prática significativa com Arte na escola.

A partir dessas três colocações, nos propomos a investigar: como esse documento foi concebido pela SEED? Quais os seus antecedentes históricos? Quais os fundamentos teórico-metodológicos que o embasam? Qual a proposta de ensino de Arte/música nessas formulações? Como esse documento é interpretado e gerido pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE)? Como as direções escolares interpretam esse documento? Como os professores de Arte são geridos na realidade particular? Quais as condições dadas pelos gestores para a implementação desse documento? Nossa hipótese é de que há contradições entre o apregoado e o realizado, e que as concepções, em especial, de ensino de Arte/música das instâncias gestoras interferem no processo de gestão.

Assim, tomamos como objetivo geral deste trabalho, analisar os fundamentos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) e da gestão do ensino de arte/música proposto nesse documento, no município de Ponta Grossa/PR. E ainda, como objetivos específicos:

- analisar os fundamentos teóricos adotados nas Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná;
- historicizar as políticas públicas para o ensino de arte/música no Paraná entre 1990 e 2010;

---

<sup>2</sup> Esse documento pode ser encontrado em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/arte.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/arte.pdf).

- investigar as condições de implementação das Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná, dadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED);
- conhecer as concepções de ensino de arte dos gestores entrevistados;
- averiguar como as DCE são geridas nas instâncias particulares (coordenação de Arte do Núcleo Regional de Ponta Grossa e direção de algumas escolas do município de Ponta Grossa).

Em pesquisa sobre nossa temática (gestão pública da educação; ensino de arte; ensino de música), alguns autores trouxeram importantes contribuições, como mostraremos a seguir. Entretanto, especificamente sobre a gestão do ensino de arte/música no Paraná, nenhuma pesquisa foi encontrada.

Sobre a gestão pública do ensino no período de 1995 a 2002, a tese de doutorado de Tavares (2004) elucidou-nos quanto ao modelo de gestão adotado no período.

A respeito de políticas para a educação durante o governo de Jaime Lerner (1995-2002), o livro de Sapelli (2003), publicado a partir de sua dissertação de mestrado, trouxe dados relevantes à nossa pesquisa, especialmente no que diz respeito a programas e projetos implementados durante a gestão desse governante. No mesmo sentido também tivemos contribuição de Piton (2004) que por meio de sua tese de doutorado, a qual aborda as políticas educacionais e movimento sindical docente no governo Lerner, contribuiu ao situar historicamente e analisar o período dessa gestão.

Sobre o processo de elaboração das DCE, citamos o trabalho de Cerri (2005), o qual relata sobre a construção do documento para a disciplina de História.

Sobre as políticas públicas para o ensino de música, recebemos importantes contribuições de Penna (1995, 1999, 2001, 2007, 2008b, 2010), Figueiredo (2005, 2009, 2010) e Subtil (2009a, 2009b, 2010).

Finalmente, sobre o retrato do ensino de arte/música no Paraná nos apoiamos nos estudos de Subtil (2008, 2009b), que tem abordado, particularmente, a situação dos professores de Arte do Paraná em suas publicações.

Para que possamos fazer uma leitura ponderada desse objeto há necessidade de uma análise sistemática para captar a realidade concreta, abdicando de qualquer dado advindo da superficialidade. Por isso, a temática proposta em nossa investigação, em nosso entendimento, é mais bem

compreendida à luz do materialismo histórico e dialético, considerando a sociedade regida pelo modelo econômico capitalista e de suas relações. Tal metodologia propõe a análise das partes e de suas relações a partir da decomposição do todo que é percebido *natural e ingenuamente* como real (CURY, 1989, p. 25).

Dessa forma, entendemos que as políticas públicas para o ensino de arte/música não são um objeto desconexo de seu contexto. O que existe é a inter-relação de fatores sociais ligados em sua essência ao modo de produção capitalista, gerador das políticas que são efetivadas numa perspectiva particular.

Kosik (1976) afirma que não é possível conhecer a realidade concreta, a essência, “sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida. [...] Estas atividades são os vários aspectos ou modos da *apropriação* do mundo pelos homens” enquanto seres históricos. O conhecimento é um dos modos dessa apropriação e, para conhecer o sentido objetivo da coisa ou do objeto, o homem cria para si mesmo um sentido subjetivo. Assim, o movimento de análise histórica da realidade humana se constitui na dialética da práxis social, a qual possibilita, por conseguinte, a transformação do real.

Esse dinamismo da realidade é o processo de relações significativas que se estabelecem como meios mais abrangentes denominados no materialismo histórico e dialético de categorias (CURY, 1989, p. 25). As categorias que melhor permitem que analisemos nosso objeto são a contradição e a totalidade.

Ao observar um fato, a priori, não se vê nada além do fenômeno, mas se se pretende conhecer a realidade, deve-se buscar a essência. A essência não é o fenômeno, mas se manifesta nele de modo inadequado ou parcial (CURY, 1989, p. 23). “O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação científica” (CURY, p. 23). Kosik (2002, p. 16, grifo do autor) da mesma forma, afirma que o

fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno [...] Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si [a essência] se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência.

Assim, a contradição é a categoria que nos permite entender que a realidade que percebemos, percebemos apenas em sua aparência, sob *um* aspecto, como fenômeno, e que a realidade concreta não é a aparência, mas a sua negação ou essência. Em relação ao nosso objeto de estudo buscamos analisar onde se

encontram as contradições entre as políticas públicas para o ensino de arte/música e sua efetivação pelos gestores da educação nos diferentes níveis (estadual e local), e as contradições entre estes diferentes níveis.

Kosik (2002, p. 49) afirma que “os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo”. Os fatos não são o todo, ou a totalidade, mas integram a totalidade concreta. Analisar uma política requer a análise do seu histórico e contexto de elaboração. Se isso não for feito, pode-se chegar a uma falsa ideia sobre a realidade (a pseudoconcreticidade). Isso porque um fato desempenha uma função dupla: “de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado” (KOSIK, 2002, p. 49). E é nessa relação entre o fato e o todo que se percebe o singular e o universal pela relação com o particular na totalidade dialética.

Mesmo que a finalidade do conhecimento científico seja a investigação do caso singular, esta fundamental estrutura do reflexo não se altera. Em seu devido lugar, chamamos a atenção para o fato de que este retorno do universal ao singular – que não se confunde com um isolamento positivista de singularidade frequentemente exteriores ou mesmo insignificantes – só pode produzir frutos científicos se cada singular for conhecido conjuntamente com as leis que o põem em relação com a universalidade que o compreende e com as particularidades intermediárias. (LUKÁCS, 1978, p.183)

A partir dessa colocação entendemos que a gestão do ensino de Arte/música, no Núcleo Regional de Educação e nas escolas do município de Ponta Grossa, revela a singularidade de nosso objeto. Essa singularidade se insere na universalidade das políticas do Estado (no nosso caso, por adotarmos a categoria de totalidade relativa, o Estado é o Estado do Paraná representado pela Secretaria de Estado da Educação).

A gestão de um documento a partir de suas concepções expressa um fenômeno, mas captar sua essência implica em compreender um contexto maior. Dessa forma, entendemos que nosso objeto será finalmente clarificado como concreto real, a partir do processo de análise com o auxílio das categorias apresentadas.

Assim, é preciso afirmar que tanto a contradição, quanto a totalidade são categorias presentes em toda a nossa análise, pois se manifestam dialeticamente. Estão presentes quando apresentamos os documentos norteadores, as leis, os

contextos particulares e a fala dos nossos entrevistados, na relação com a universalidade.

Não partimos para nosso objeto portando apenas um referencial teórico. Para iniciar nosso processo adotamos duas concepções, as quais passamos a descrever agora. A primeira delas é a política pública, tomada como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

E, considerando que discorreremos também sobre a gestão de um documento, nos convém elucidar que a segunda concepção adotada é de que “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão” (VIEIRA, 2007, p. 58). Diferimos, assim, da visão de gestão que “refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino”, ou gestão escolar, e a assumimos como “espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estaduais e municipais. [E] diz respeito, portanto, aos seus diferentes órgãos, assim como aos seus integrantes” (VIEIRA, 2007, p. 61).

Ainda segundo Vieira (2007, p. 58), a gestão pública é integrada por três dimensões. A primeira refere-se à intencionalidade de uma política pública, ou à dimensão do valor público, a qual expressa a proposta da política. As outras duas dimensões referem-se às condições de implementação e às condições políticas. A dimensão das condições de implementação trata das condições financeiras, recursos humanos e outras condições materiais e imateriais disponibilizadas para implementar a política. Já a dimensão de condições políticas refere-se à aceitabilidade da política por aqueles que trabalharão diretamente com ela.

Os procedimentos metodológicos adotados iniciam-se com a contextualização do nosso objeto de pesquisa, a qual nos remete ao Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – Educação Artística (1990)<sup>3</sup>, que se configura no fundamento inicial das concepções adotadas nas atuais DCE. Esse documento se insere no contexto legal da Lei nº 5.692/1971, também abordada nessa pesquisa. Em meados da década de 1990, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais expressaram a mudança político-ideológica que alterou o decurso da concepção outrora adotada. Já a partir de 2003, com a alteração do

---

<sup>3</sup> Esse documento pode ser encontrado em <http://pt.scribd.com/doc/30515036/Ensino-Curriculo-Basico-para-a-Escola-Publica-do-Estado-do-Parana>.

gestor no governo do Estado do Paraná, verificou-se outra mudança político-ideológica, que, em termos de política para a educação, gerou as discussões para elaboração de um documento norteador, com a participação dos professores. Em 2008, ocorre a aprovação da Lei nº 11.769/08, que alterou a LDB, tornando obrigatória a presença de conteúdos de música na educação básica. Para finalizar nossa contextualização, ressaltamos a conclusão dos trabalhos em torno das DCE – Arte em outubro de 2009. Esses seriam, portanto, os documentos norteadores do ensino de Arte/música estudados.

Para conhecer a realidade da gestão das DCE – Arte, nos propomos a entrevistar alguns gestores. Para essas entrevistas, o instrumento metodológico de coleta de dados utilizado é a entrevista semiestruturada. No que diz respeito à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados compreendemos as possibilidades e limitações dessa opção. Como possibilidades, enfatizamos o fato de poder conduzir a entrevista a partir das respostas dos entrevistados sem, contudo, deixar de seguir o roteiro que foi anteriormente estruturado. Além disso, de acordo com Thompson (2002, p. 306), em uma entrevista para reconstrução da história, a memória do indivíduo é mais confiável quando se trata de um processo recorrente da vida profissional. Como limite entendemos que no discurso os entrevistados possam ter omitido ou fornecido certos dados com o fim de legitimar suas respostas e torná-las aceitas. De qualquer forma, como se trata do mesmo documento, é possível cotejar as respostas.

Inicialmente entrevistamos o professor e técnico-pedagógico da área de Arte da SEED e a professora consultora, da Universidade Federal do Paraná. As entrevistas ocorreram no mês de dezembro de 2009 e ambos responderam questões que nos possibilitaram o conhecimento do histórico do ensino de Arte/música no Paraná, o processo de elaboração do documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte e a relação do documento com a obrigatoriedade já tratada do ensino de música bem como a relação desta área com as outras áreas artísticas na disciplina escolar de Arte.

Percebendo que havia certa unidade entre os dados fornecidos nas duas primeiras entrevistas, e com o intuito de conhecer a relação da área de Arte da SEED com a área de Arte do NRE Ponta Grossa, incluindo o como essa coordenação interpreta as DCE – Arte e quais suas ações para que o documento se

efetive, entrevistamos, em março de 2010 a professora coordenadora da área de Arte do NRE.

Essa opção se deu porque, de acordo com a Instrução Normativa nº 11/2009 da SEED, a pessoa que ocupa esse cargo, em cada uma das áreas do conhecimento na equipe de ensino, é a responsável pela orientação dos “estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual na organização das Matrizes Curriculares, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Estaduais, o Projeto Político-Pedagógico e a legislação vigente”. Além disso, cabe também aos membros da equipe de ensino “acompanhar a implementação das novas Matrizes Curriculares” (PARANÁ, 2009c).

Por fim, no mês de julho do mesmo ano entrevistamos cinco diretores de escolas públicas pontagrossenses. A justificativa para essas entrevistas se dá de acordo com o divulgado na página da internet da Coordenação de Gestão Escolar da Superintendência da Educação da SEED, na qual, dentre as competências do diretor escolar está a de “implementar a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais” (PARANÁ, 2010b). Dessa forma, com o intuito de indicar alguns fatores na articulação entre SEED, NRE Ponta Grossa e escolas, foram escolhidas cinco escolas que ofertam o ensino fundamental, sendo que dessas cinco, quatro ofertam também o ensino médio, para que entrevistássemos seus diretores. O critério de escolha foi de acordo com a localização geográfica. Assim, escolhemos escolas de ensino fundamental e/ou médio nos quatro pontos cardeais do município e no centro.

Em relação à formação acadêmica dos diretores, temos dois deles formados em Geografia e três em Matemática. Quatro deles foram eleitos pela comunidade escolar e assumiram a direção da escola no início de 2009 e desses, dois tiveram experiência na direção auxiliar da escola. Apenas um diretor ocupa o cargo há mais de 15 anos.

No texto, adotaremos para nossos entrevistados a designação *professor da SEED*, para o professor técnico-pedagógico da equipe de Arte da SEED; *professora consultora*, para a professora que atuou como consultora da SEED durante o processo de elaboração das DCE, e *professora do NRE* para a professora coordenadora da área de Arte do NRE de Ponta Grossa. Já em relação aos diretores das escolas, designaremos diretor da escola A, B, C, D ou E.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos<sup>4</sup>. E, como estamos tratando de política pública para o ensino escolar regular de Arte, o encaminhamento textual seguirá a divisão a partir dos documentos norteadores desse ensino. Tal opção se deve especialmente para que possamos compreender a concepção teórica dos documentos, e não para analisar suas orientações para as séries escolares, haja vista que o Currículo Básico é um documento que abrange a pré-escola e o primeiro grau (1ª a 8ª séries), os Parâmetros Curriculares Nacionais, divididos em três livros, abrangem todo o ensino fundamental (1º ao 9º anos) e todo o ensino médio, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que abrangem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio<sup>5</sup>.

O primeiro capítulo discorre sobre os antecedentes históricos, sobre as políticas para o ensino de Arte/música na década de 1990, sua formulação e gestão. É nesse capítulo que se pode encontrar o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o contexto gerador dessas políticas. O segundo capítulo discorre sobre as políticas para o ensino de Arte/música dos anos 2003 a 2010, sua formulação e gestão. Neste capítulo estão compreendidas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e a Lei 11.769/08.

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos fundamentos e concepções presentes no texto das Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte. E, finalmente, o quarto capítulo apresentará e analisará a gestão do ensino de arte/música no Paraná, nas instâncias investigadas (SEED, NRE Ponta Grossa, e direção de cinco escolas públicas de Ponta Grossa), buscando apresentar a relação entre o singular e o universal de nossa investigação.

O primeiro, o segundo e o terceiro capítulos serão escritos do ponto de vista dos documentos, somado das contribuições da fala dos sujeitos entrevistados. Já o quarto capítulo tratará das instâncias particulares de gestão da política e fará uma análise dessas falas, extraíndo as concepções presentes e indicando as contradições encontradas.

---

4 Visto que o processo analisado é complexo, a ordem cronológica será seguida em diferentes tópicos de uma mesma temática.

<sup>5</sup> Na mesma época do Currículo Básico outro documento foi publicado pela SEED para nortear o ensino de 2º grau denominado Reestruturação do Ensino de 2º Grau. Já na mesma época dos PCN também foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Em 2010 o governo do Estado do Paraná publicou o documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais, completando as orientações oficiais do Estado em todo o ensino fundamental.

## CAPÍTULO 1

### **POLÍTICAS PARA O ENSINO DE ARTE/MÚSICA NA DÉCADA DE 1990: ANTECEDENTES HISTÓRICOS, FORMULAÇÃO E GESTÃO**

Nossa pesquisa pretende analisar a elaboração e a gestão das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte do Estado do Paraná, documento publicado oficialmente em 2009, mas presente nas escolas desde 2006. Entretanto, entendemos que não há como compreender o que reza esse documento em relação ao ensino de Arte/música sem o entendimento das relações Estado, políticas e educação na sociedade capitalista, situando-as no contexto histórico, político, legal e econômico anterior à sua publicação em 2009.

No Estado capitalista, percebemos que os momentos econômicos, de produção e distribuição da riqueza determinam as políticas educacionais. Tal fato pode ser visto, no Brasil, nas ações para a educação do período da ditadura, da redemocratização e do neoliberalismo conforme será abordado em nosso texto<sup>6</sup>. Entretanto, tais políticas não se objetivam diretamente, mas são mediadas pela relação entre Estado, gestão e escola, como veremos adiante.

De acordo com Politzer, a história é explicada pelas ações, vontades, ideias sob as quais se encontram as lutas entre as classes, entretanto, “é a economia que determina as classes” (POLITZER, 1957, p. 211). Diante de constante luta, o Estado se constitui para assegurar a propriedade privada e “manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força” (BOBBIO, 1997, p. 74). Esse domínio é legitimado pela ação do Estado que “por longa tradição [...] é definido como o portador da *summa potestas*” (BOBBIO, 1997, p. 77), ou seja, aquele que por sua natureza tem poder de decisão, de tomar iniciativa, emanar ações políticas que se efetivem na sociedade.

A concepção gramsciana de Estado propõe que esse seja “um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.)” (GRAMSCI, 1991, p. 224). Logo, para esse autor, a sociedade civil é entendida como parte de uma estratégia da própria

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que a relação entre Estado e capital será abordada na perspectiva macro da constituição das políticas.

sociedade civil para exercer liderança e assim, em última instância, chegar ao poder (CARNOY, 1984, p. 29). Nesse sentido, entendemos que a participação dos docentes, seja no Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, na Associação dos Professores do Paraná (APP), que depois assumiu a condição de sindicato da classe, na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba ou ainda na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, demonstra essa organização da sociedade civil no espaço de elaboração das políticas públicas para a área educacional<sup>7</sup>. Essa participação também pode ser vista, embora de modo particular para a área da música, já nos anos 2000, com a atuação de educadores, especialmente os vinculados à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e artistas lutando pela aprovação da lei que determina a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Assim, a partir do entendimento dessas colocações nossa contextualização nos remete ao Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, do final da década de oitenta, o qual consideramos, pela concepção adotada, como o documento que antecede as Diretrizes atuais. Logo, é necessário conhecer também o que representou o Currículo Básico à época em que foi publicado<sup>8</sup> e o processo histórico posterior à sua publicação.

### 1.1) ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Tendo em vista a totalidade do objeto de nosso estudo, entendemos que o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CB), publicado em 1990 é um marco importante na legislação estadual para a educação pelo fato de apresentar uma proposta pedagógica contextualizada com o momento histórico da redemocratização, ainda na vigência de leis federais que atendiam aos ditames do regime militar (Constituição de 1967 e Lei para a educação nº 5.692/1971). Por isso, para que o entendamos se faz necessário elucidar o contexto econômico, político, legal e social no qual se deu sua elaboração, especialmente no que diz respeito à transição da ditadura militar para a democracia.

---

<sup>7</sup> “Gramsci chama de sociedade civil a esfera na qual agem os aparatos ideológicos que buscam exercer a hegemonia e, através da hegemonia, obter o consenso” (BOBBIO, 1997, p. 40), e é a partir dessa concepção que entendemos as ações das associações de professores e da própria sociedade organizada no interior da superestrutura para nela interferir e encaminhar as ações do Estado.

<sup>8</sup> Conforme já mencionado, fizemos a opção de conduzir nossa reflexão a partir dos documentos que se configuram em políticas para o ensino de Arte/música.

Subtil (1997) menciona que a ditadura militar estabelecida pelo golpe de 1964

foi o resultado de uma articulação de setores das elites econômicas e políticas respaldadas pelos quartéis, cujo objetivo principal era atender às necessidades do projeto econômico da implantação definitiva no país do capitalismo monopolista com bases internacionais, à força de uma ruptura política para impedir que se instaurasse um processo de nacionalização do capital. (SUBTIL, 1997, p. 70)

Assim, em nome de pretensa “tranquilidade para o trabalho em prol do desenvolvimento econômico do país e do bem-estar do povo” (BRASIL, 1965a), o presidente do regime ditatorial Humberto de Alencar Castello Branco baixou o Ato Institucional n.º 2, de 27 de outubro de 1965 o qual determina eleições indiretas para Presidente da República, extingue os partidos políticos e cancela seus respectivos registros (Art. 18) e amplia os poderes do Presidente da República. Quase um mês depois, o mesmo presidente baixa o Ato Complementar n.º 4 conferindo ao Congresso Nacional (e não ao povo) a iniciativa de criar organizações que teriam atribuições de partidos políticos. As organizações criadas foram a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB)<sup>9</sup>; respectivamente, situação e oposição. Nesse último é onde se filiaram os diversos políticos dos vários partidos extintos que não concordavam com o regime.

O texto da Constituição Federal de 1946 conflitava com o modo como o país estava sendo conduzido. Assim, com a convocação do Congresso Nacional pelo Ato Institucional n.º 4 em dezembro de 1966 e com prazo dado de 43 dias é promulgada uma nova Constituição Federal a partir do texto sugerido pelo regime militar.

No campo educacional, com a Reforma Universitária pela Lei n.º 5.540/1968 e com a alteração da LDB n.º 4024/61 pela Lei n.º 5.692 aprovada em 1971, fica caracterizada a intenção de ora manter o controle da sociedade, buscando controlar todas as forças que pudessem se opor à direção dada ao país, ora conduzir a política educacional de acordo com os interesses econômicos de geração de mão-de-obra para o pretendido desenvolvimento.

Penna afirma que nessa época houve “uma mudança na concepção de educação, em função dos interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob o governo militar e diante do chamado ‘milagre econômico’” (PENNA, 2008b, p. 124). A política educacional

---

<sup>9</sup> Partido este que, na década de 1980 com a volta do pluripartidarismo, agrega as pessoas que encaminharão toda a discussão em torno da redemocratização.

vigente priorizava a busca por capacitação técnica para o atendimento da demanda das novas frentes de trabalho criadas em função do desenvolvimento do Brasil, com a profissionalização obrigatória no segundo grau.

Referente ao ensino de arte/música<sup>10</sup>, a Lei nº 5.692/1971, de caráter tecnicista, o instituiu em seu artigo 7º com a inclusão da Educação Artística<sup>11</sup> no primeiro e segundo graus. Tendo em vista o fato de que essa Lei visava a formação de mão-de-obra para o desenvolvimento do país, entendia-se que a reordenação do processo educativo, a partir do uso de técnicas, o tornaria objetivo e operacional (SAVIANI, 1984, p. 23). Assim, embora a Educação Artística possibilitasse ao currículo um aspecto mais humanista, inclusive os livros didáticos eram voltados ao treinamento de aptidões e habilidades (SUBTIL, 2009a)

Portanto, a aula de educação musical, preceituada anteriormente no Parecer CFE nº 383/62, foi extinta: “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” (BRASIL, 1971). Esse artigo, do modo como foi redigido, deixa vago o entendimento de quais conhecimentos fariam parte da Educação Artística, entretanto, sabemos, pela história da disciplina e pelos documentos que a regulamentaram posteriormente (SUBTIL, 2009b), que a música, bem como as artes plásticas, artes cênicas e desenho faziam parte dessa matéria.

De acordo com Penna (2008b, p. 122) essas áreas foram integradas formalmente ao campo da Educação Artística inicialmente a partir da regulamentação da formação do professor que nela atuaria, ocorrida por meio do Parecer CFE nº 1284/73 e da Indicação CFE nº 23/73. Para a autora, é o Parecer nº 540/77 do CFE que menciona a abordagem integrada das áreas da Arte:

A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer. (BRASIL, 1977, p. 196)

---

<sup>10</sup> Em nossa exposição relacionaremos Arte e música por entender que a música é também Arte e que, em alguns momentos históricos, a música constava nos currículos ora sob a designação de Educação Artística ora de Arte.

<sup>11</sup> No que diz respeito ao nome utilizado para definir as atividades artísticas na escola Fuks (1991, p. 120) menciona que a terminologia “Educação Artística” houvera sido utilizada por Villa-Lobos quando da instituição do canto orfeônico no Distrito Federal. A educação artística de Villa-Lobos entra como um aspecto da educação musical proposta por ele em 1940 e em nenhum momento este faz referência a outras áreas, mas tão somente à música e ao canto (VILLA-LOBOS, 1940, Prefácio).

Além de propor a abordagem polivalente, isto é, na qual um mesmo professor aborda as três áreas artísticas, a concepção presente nessa citação se mostra, do modo como é colocada, parcialmente equivocada. O equívoco consiste não na formação de apreciadores de Arte e na associação da Arte com o lazer (com o que concordamos, embora consideremos um entendimento limitado<sup>12</sup>), mas na parte anterior. Cremos, inclusive, que a interpretação dada à parte que propõe especial atenção à comunicação e expressão, o aguçamento da sensibilidade e o desenvolvimento da imaginação determine o entendimento da associação da Arte com o lazer, e conseqüentemente defina a metodologia de ensino praticada na Educação Artística. Ou seja, ao voltar o ensino de Arte para a expressão e comunicação, muito mais do que instrumentalizar para a apreciação, foi legitimada a prática docente voltada ao lazer, que nesse caso se tornou sinônimo de deixar-fazer na Educação Artística.

Também por meio do Parecer CFE nº 570/77, o Conselho Federal de Educação esclarece que a proposição do art. 7º não encara a Educação Artística, a Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde como matérias, nem como disciplinas, mas como elemento basilar da educação humana e “preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum” (BRASIL, 1977, p. 194). Reconhece, entretanto, que não foi esse o entendimento das escolas ao destinarem carga horária semanal a esses elementos, ainda que fosse de apenas uma hora-aula.

Para o CFE, de acordo com esse parecer, “os componentes curriculares derivados do art. 7º dificilmente [caberiam] na estreiteza de uma carga horária burocraticamente cumprida em determinada série”, e que esse entendimento se dê por falta de questionamento, inexperiência ou ainda “pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda” (BRASIL, 1977, p. 195).

Essa afirmação no Parecer é bem importante à medida que um documento oficial do Conselho Federal de Educação reconhece publicamente que nem sempre as políticas são interpretadas e se efetivam do modo como foram propostas, e

---

<sup>12</sup> O entendimento da arte como lazer, ou entretenimento, é uma das funções da arte que serão discutidas no capítulo 2 deste trabalho. O que consideramos ser limitado é o reforço dado pelo Parecer a essa função e a conseqüente desconsideração das demais funções da arte na sociedade, que deixam de ser tratadas no ambiente escolar regular.

também porque reconhece que nem sempre as condições dadas pelos gestores para a implementação de uma política educacional são suficientes para sua efetivação. Isso fica evidenciado pelo histórico da disciplina que, contrariamente ao proposto, teve a prática artística esvaziada, como veremos em seguida.

O texto do Parecer nº 540/77 continua na afirmação de que a Educação Artística (assim como os Programas de Saúde e a Educação Moral e Cívica)

são como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos. [...] [e que] não podem aqueles componentes ficar restritos à pequenez de um determinado horário em determinada série. [Isto porque] não correspondem a campos de conhecimento, a 'matérias' portanto, ao contrário do que a palavra 'Ciências', por exemplo, logo identifica. São, antes, 'preocupações' essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores (BRASIL, 1977, p. 195).

Entendida como “preocupação” (e não como campo do conhecimento), a Educação Artística tratada oficialmente a partir desse Parecer lembra bem o encaminhamento dado posteriormente aos Temas Transversais, na década de noventa: um espaço que é de muitos donos. Um espaço no qual uma pessoa com qualquer formação é capaz de atuar. O que pretendemos com essa afirmação é dizer que, embora houvesse o curso de formação do professor de Educação Artística<sup>13</sup>, o número de professores formados não era suficiente para a demanda (conforme exposto no próprio documento), assim, professores com formações distintas “educavam artisticamente”, fato que se verifica ainda na atualidade, como herança do tratamento diluído dado ao conhecimento artístico. Essa afirmação pode ser confirmada pelo texto do Parecer nº 853/71, o qual também propõe que embora haja professores específicos para a Educação Artística, outros professores podem ministrá-la:

...[como] a Educação Moral e Cívica pode integrar-se em Estudos Sociais e os Programas de Saúde em Ciências, é de supor que ainda 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. (BRASIL, 1971a, *apud* AZEVEDO, 1979, p. 57)

Retomando o texto do Parecer nº 540/77, salientamos que o tratamento diluído é particularmente abordado na proposta de avaliação para a Educação Artística contida no próprio Parecer: “a verificação da aprendizagem nas atividades

---

<sup>13</sup> A formação dada ao profissional pelo curso de Licenciatura em Educação Artística, devido à amplitude de conhecimentos que abordava, pode ser questionada, entretanto, não é nosso objetivo nesse momento do trabalho.

que visem especificamente à Educação Artística nas escolas do 1º e do 2º graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais” (BRASIL, 1977, *apud* AZEVEDO, 1979, p. 197). Aparece a afirmação de que não há justificativa para a reprovação do aluno que faça um “desenho feio”, uma “dança canhestra”, uma “representação dissonante” ou um “canto desafinado”, já que não se pretende formar o artista, porque “a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados” (BRASIL, 1977, *apud* AZEVEDO, 1979, p. 197).

Concordamos que os resultados de uma produção artística na escola sejam variáveis de acordo com os conhecimentos que o aluno recebe, inclusive fora do espaço escolar. Entretanto, particularmente rejeitamos o modelo de avaliação pautado no gosto pessoal do professor e o assumimos como parte do processo que além de oferecer informações para a tomada de decisões durante a continuidade do ensino, verifica quais os conteúdos foram aprendidos pelo aluno e quais necessitam ainda de melhor aprofundamento, tal como propõem Hentschke e Del Ben (2003, p. 195).

A avaliação pensada e explicitada nesse Parecer nos permite reafirmar o caráter precário e secundário que se pretendia, oficialmente, ao ensino artístico: se a Arte não é campo do conhecimento, não é tratada como disciplina e também não há necessidade de avaliar. Logo, independente da abordagem dada à Educação Artística, o aluno sempre será promovido nessa área, porque o mais importante é o processo.

Além disso, o Parecer nº 540/77 esclarece que o tratamento dado aos componentes curriculares (de atividade, áreas de estudo e disciplinas) pelo Parecer nº 853/71 não é totalmente pertinente aos elementos tratados no artigo 7º da Lei.

O posicionamento dos componentes exigidos pelo art. 7º da Lei nº 5.692/71, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, não foi objeto do Parecer nº 853/71, havendo esclarecido o seu ilustre relator que, por já virem prescritos na lei, só os consideraria à medida que se relacionassem com os demais componentes curriculares. (BRASIL, 1977, *apud* AZEVEDO, 1979, p. 194)

No Parecer nº 853/71, além da fixação do núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, ocorre a estruturação desse núcleo em três áreas:

Comunicação e Expressão<sup>14</sup>, Estudos Sociais e Ciências, e as disciplinas seriam então agrupadas dentro dessa classificação.

Também fica evidenciada a concepção de que a Educação Artística não deveria ser tratada como disciplina (o que confirma essa proposição no Parecer de 1977), mas como um conhecimento relacionado à área de Comunicação e Expressão, conforme exemplificado na Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, que tem anexado o Parecer nº 853/71. Essa Resolução dispõe que um dos conhecimentos relacionados à Comunicação e Expressão é “literatura, interpretação e apreciação de textos literários, **de composições musicais e obras de arte**” (BRASIL, 1971b, p. 84, grifos nossos).

O próprio Parecer nº 853/71 traz a afirmação de que “a Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento” (BRASIL, 1971a, *apud* AZEVEDO, 1979, p. 48), o que reafirma a inclusão desta na área de Comunicação e Expressão. Por outro lado, se a Educação Artística não é considerada uma disciplina, também é mencionada a possibilidade de que as escolas façam alterações em seu currículo, nos limites e termos da Lei, fato que abriria possibilidade legal para a criação dessa disciplina.

Assim, o status de disciplina para a Educação Artística não foi estabelecido pela regulamentação, mas pela prática assumida pelas escolas. Embora tenha sido aceita então como disciplina, a prática docente na Educação Artística foi pautada pelas orientações dadas pelo Parecer nº 540/77, ou seja, escassez de conteúdos, ausência de avaliação e consequente impossibilidade de reprovação.

Contudo, as práticas na disciplina de Educação Artística não se basearam somente por esse Parecer, mas sofreram influência das metodologias baseadas na livre expressão e na execução de hinos pátrios e festas cívicas (decorrentes do canto orfeônico que vigorou nas escolas desde a década de 1930).

A livre expressão no ensino de Arte tem suas origens na Escola Nova. Com a negação do ensino tradicional, essa pedagogia priorizava o conhecimento obtido pela experiência individual do aluno. O professor, de elemento central na relação de ensino-aprendizagem passou a ser o “orientador, ‘proibido’ de interferir neste

---

<sup>14</sup> De acordo com Penna e Alves (1999, p. 61), somente a partir da Resolução CFE nº 06 de novembro de 1986, que reformulou o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus é que foi extinta a área de Comunicação e Expressão.

processo, sob o risco de ‘estragar’ a espontaneidade da criança. Essa seria a única maneira de desenvolver o potencial criativo e a linguagem pessoal do aluno” (COUTINHO, 1995a, p. 41).

Foram enfatizadas então a percepção, a expressão, o estado psicológico e as experiências individuais dos alunos (PEREGRINO, 1995, p. 33). As atividades baseadas nesses conceitos, afirma Peregrino (1995, p. 33), “difundiu a falsa crença de que o importante era proporcionar ao indivíduo a oportunidade de criar, de expressar, sem nenhum tipo de interferência por parte do professor, como se a criatividade não pudesse, não devesse ser educada”.

Em outras palavras, nessa concepção Arte não se ensina, se expressa. Para contrapor essa afirmação, concordamos com Coutinho (1995b, p. 79), quando afirma que

a dimensão da criação é um processo individual de expressão e construção de novas imagens; porém, não é nunca desvinculado da aquisição de conhecimentos técnicos, da sensibilização estética e da formação de esquemas de percepção próprios de um envolvimento mais sistemático de familiarização com o universo da arte.

Ou seja, não se nega o aspecto subjetivo da Arte, entretanto, melhor será a experiência artística subjetiva se o aluno tiver conhecimentos técnicos, perceptivos e históricos sobre a Arte.

Baseando-nos em Coutinho (1995a, p. 41), é possível afirmar que a consequência das práticas nas quais quem definia o processo de aprendizagem era o aluno, foi a pouca fundamentação seguida do esvaziamento de conteúdos artísticos. A mesma autora ainda afirma que “em nome do ‘desenvolvimento da criatividade’ caiu-se num espontaneísmo sem precedentes, onde livre expressão e pesquisa se confundiam com mais puro *laisser-faire*” (COUTINHO, 1995a, p. 41), isto é, deixar fazer.

Diante da atuação polivalente a partir de uma metodologia baseada na livre expressão que, como vimos, deixa a cargo do aluno a construção de seu aprendizado, se faz necessário refletir um pouco sobre a formação estabelecida para o professor de Educação Artística.

A formação do professor para essa área se dava pela Licenciatura em Educação Artística, graduação instituída (conforme já dissemos) pelo Parecer CFE nº 1284/73 e pela Indicação CFE nº 23/73, em conformidade com a Lei nº 5.540/1968, da Reforma Universitária. A partir desses fundamentos legais a

Licenciatura em Educação Artística poderia ser curta (de curta duração e com licença para ensinar até a oitava série) ou plena (com duração maior que a anterior, com habilitação específica e licença para ensinar também no segundo grau), e dessa forma o licenciado obtinha formação para trabalhar com desenho, música, artes plásticas e teatro de forma polivalente. O trabalho polivalente ocasionou que “inúmeros professores [deixassem] as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto” (BRASIL, 1997a, p. 24).

Figueiredo (2009, p. 6), por outro lado, aponta que

a partir da instituição da polivalência, muitos profissionais não se sentiam aptos a trabalharem com todas as linguagens artísticas de forma significativa, preferindo a atuação em outros espaços, fora da educação básica. Diversos fatores contribuíram para a diminuição de profissionais da educação musical na escola, por exemplo, que preferiram atuar nas escolas específicas de música.

Essa formação tão ampla e conseqüentemente parca, e também em função do movimento que adentrou nas escolas públicas pela influência das Escolinhas de Arte do Brasil (a partir de 1948) ocasionou a hegemonia das artes visuais e uma conseqüente escassez da presença da música. Até mesmo os professores formados em música e Educação Artística com habilitação em música sucumbiram ao predomínio do ensino de artes visuais, e um dos fatores, dentre outros, é que também nos livros didáticos que chegavam às escolas predominavam de maneira quase que total os conteúdos de artes visuais (SUBTIL, 2009b). A música continuou na escola, mas especialmente em comemorações, entretanto, com a predominância das artes plásticas, “a música não [conseguiu] se inserir de modo significativo” (PENNA, 2008b, p. 125) no espaço escolar.

Para Subtil (2010, p. 3) a justificativa da polivalência é relativamente válida

se entendemos que existe sim um caráter de unidade na produção e fruição do objeto artístico seja ele em que área for. Essa unidade reside na vinculação da arte ao contexto histórico, social e cultural. No entanto, as condições políticas sociais e econômicas da realidade na formulação da Lei não [deram] conta dessa explicitação e a desconsideração da formação específica para os professores revela-se problemática como a história bem demonstrou na seqüência.

O fato é que o impacto da polivalência foi tão amplo que quase quarenta anos depois dessa legislação a área de Arte na escola continua sofrendo as conseqüências da possibilidade de se fazer “de tudo um pouco” ocasionando, ano após ano, uma formação artística diluída ao aluno. Isso acontece, por exemplo, nas

ocasiões em que professores de qualquer das áreas da Arte se propõem a contemplar conteúdos de todas as áreas, sem, contudo ter formação, aspecto que será melhor explicitado no quarto capítulo deste trabalho.

Já no campo econômico, o *milagre brasileiro* “tornou-se realidade graças a um gerenciamento tecnocrático e autoritário, às custas da concentração de renda, do endividamento externo e da supressão das liberdades individuais e do direito de contestação” (SUBTIL, 1997, p. 70), além disso, a situação econômica foi agravada pelas duas crises do petróleo da década de setenta (1973 e 1979), as quais aumentaram sobremaneira a dívida externa brasileira.

Essa situação, além de impossibilitar a sustentação do modo como o Estado era gerido pelo governo ditatorial, fomentou a organização dos diversos setores da sociedade civil que se manifestava contra a inflação e o arrocho salarial, além de requerer a volta de eleições diretas para Presidente. Dessa forma, “os arquitetos do golpe, quase vinte anos depois, começaram a planejar uma retirada estratégica, uma saída honrosa, evitando assim uma ruptura política que levasse ao rompimento com o modelo capitalista” (SUBTIL, 1997, p. 72).

A reforma partidária trouxe o retorno da possibilidade de pluripartidarismo em 1979. Isso possibilitou que o então Movimento Democrático Brasileiro, opositor à ditadura, se tornasse o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e conseguisse eleger nove governadores no país em 1982. Essa foi a primeira eleição direta para governadores desde a década de sessenta, e no Paraná, além da eleição de 1982, o PMDB conseguiu eleger governantes de seu partido também em 1986 e 1990, fator que possibilitou certa continuidade nas propostas para a educação no Estado.

Como consequência dos debates em torno da redemocratização do país, Tancredo Neves foi o primeiro civil, depois do golpe de 64, eleito Presidente da República em 1985 (ainda que de maneira indireta). Porém, foi impossibilitado de assumir por problemas de saúde. Após a morte de Tancredo Neves, seu vice José Sarney assume a presidência interinamente.

Ressalte-se aqui o papel desempenhado pela Assembléia Constituinte, constituída pelo Congresso Nacional eleito em novembro de 1986, e que iniciou seus trabalhos em março de 1987. Nessa época, propostas para a nova Constituição foram elaboradas por vários agentes políticos (CUNHA, 1999, p. 429). Entretanto, de acordo com Cunha (1999, p. 430), a Assembléia Constituinte optou

por não seguir nenhum anteprojeto, o que tornou seus trabalhos lentos e atropelados.

Já no início dos trabalhos foi aprovado o regimento da Assembléia Constituinte, no qual havia a previsão de apresentação de emendas populares, desde que assinadas por um mínimo de trinta mil eleitores. Cunha (1999, p. 434) cita que além da proposição feita pelo Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, em julho e agosto de 1987, foram apresentadas 121 emendas que totalizaram mais de doze milhões de assinaturas. O próprio autor observa que “cada eleitor podia assinar três emendas populares, no máximo, sob pena de invalidar suas assinaturas em todas elas” (CUNHA, 1999, p. 434). A questão é que nem todas essas emendas foram aprovadas, e que para sua aprovação, ocorria muita negociação entre os interessados, vencendo a emenda que convencia mais parlamentares.

Assim, não obstante a sociedade desejasse participar mais efetivamente das decisões governamentais e ansiasse por mudanças substanciais no governo após tantos anos de ditadura, a administração de Sarney foi tímida nesse quesito. Podemos considerar como feitos de seu governo a tentativa (frustrada) de contenção da inflação por meio do congelamento de preços e salários e mudança da moeda (já que havia herdado uma grande dívida por causa do fracasso do “milagre econômico” no início da década de 1970) e, finalmente, a aprovação da Constituição da República em 1988 de cunho democrático.

A educação, no pensamento gramsciano, é um dos instrumentos do projeto de hegemonia, na intenção da sociedade civil em paulatinamente chegar ao poder. Gramsci, reconhecendo a diferenciação entre a escolaridade dada a diferentes classes, propõe uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2006, p. 33). Dessa forma, o proletariado pode chegar ao poder pelo que Gramsci chama de “crise de hegemonia”, pela “guerra de oposição” ou pela ação dos intelectuais<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> A “crise de hegemonia decorre de atos impopulares das classes dominantes ou de maior atividade da população anteriormente passiva. Já a “guerra de posição” se dá pelo cerco feito ao aparelho do Estado com uma contra-hegemonia da classe trabalhadora. (CARNOY, 1984, p. 28, 29)

Já a formação dos intelectuais profissionais<sup>16</sup> se dá na escola (CARNOY, 1984, p. 31). Dessa forma, quando os intelectuais que participaram do movimento de redemocratização, no qual ocorreu grande discussão e ganho teórico, assumem as Secretarias de Educação, bem como cargos de liderança na área da educação pelo país, é compreensível que adotem uma concepção de educação que promova a apreensão dos conhecimentos dominados pela burguesia pelo alunado da escola pública a partir de uma proposta que contemple os conhecimentos historicamente construídos. Isso fica evidenciado na gestão do ensino dos governos de oposição eleitos que, sob a dimensão emancipatória da pedagogia histórico-crítica, construíram suas propostas educacionais. Entretanto, não sabemos até que ponto é possível pensar, de acordo com a proposição de Gramsci, na construção de “uma nova sociedade, usando o aparelho de Estado” (CARNOY, 1984, p. 29) a partir dessas ações tendo em vista uma realidade complexa em seus determinantes.

Na Carta Magna até hoje em vigor, a educação se constituiu como um direito social de todo cidadão e a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional é privativa da União (Art. 6º e 22). Enfatiza-se aqui que, na relação entre o Estado e a sociedade civil, representada inclusive pelas associações de classe organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que questionaram e exigiram medidas do governo, ficou evidenciada a obsolescência da Lei nº 5.692/1971. Assim, a nação necessitava de um novo conjunto de leis que regulamentassem a educação, a partir de um regime político democrático e não mais ditatorial, e que superasse o tecnicismo da legislação anterior.

É nesse contexto também que se inicia a discussão sobre a reformulação curricular no Paraná, a qual culminou com a publicação, dentre outros documentos, do Currículo Básico para a Escola Pública, sobre o qual passamos a tratar.

## 1.2) O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Neste item descreveremos qual foi o contexto histórico e político e como ocorreu o processo de elaboração e gestão do Currículo Básico, bem como algumas ações que culminaram com a descaracterização dessa proposta ao longo dos anos.

---

<sup>16</sup> Gramsci concebe os intelectuais orgânicos do proletariado como “pensadores-organizadores com uma concepção consciente do mundo que transcenda seus interesses de classe”. Já os intelectuais profissionais podem advir da burguesia, porém “não contaminados” (CARNOY, 1984, p. 31) por ela, ou provenientes do proletariado.

### 1.2.1) Contexto histórico e político

Os debates em torno da redemocratização do país, que culminaram na promulgação da Constituição de 1988, possibilitaram, inclusive, a organização de grupos de professores que tinham a educação como meio de emancipação em contraposição ao sistema autoritário do período da ditadura. Assim, foram questionados os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino sob vigência da Lei nº 5.692/1971.

Conforme dissemos anteriormente, o PMDB venceu a eleição para governador em 1982 no Paraná. Assim, em março de 1983 assume o primeiro governador eleito por voto direto após 1964, José Richa.

Segundo Mainardes (1995, p. 15), uma das características dessa gestão (notadamente no seu início) foi a participação democrática no planejamento das ações governamentais. Entretanto, na área da educação e, em especial, na questão curricular, “sentiu-se a inexistência de projetos”.

Em 1986, na proposta de governo de Álvaro Dias para a educação, estavam previstas medidas que privilegiavam as séries iniciais do então primeiro grau. Dentre elas, o projeto de reorganização da escola pública de primeiro e segundo grau, que incluía, dentre outras medidas, a definição dos conteúdos básicos para essas etapas do ensino. Com sua eleição, iniciou-se a discussão de tal projeto que teve como primeiro ato a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) por meio do Decreto nº 2.445 de 14 de março de 1988. A introdução dessa proposta visava “o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou” (PARANÁ, 1990).

É importante ressaltar, de acordo com Mainardes (1995), que o processo de municipalização das séries iniciais do primeiro grau foi iniciado no governo de José Richa. No governo de Álvaro Dias, foi dada a continuidade desse processo, mas com distorções em relação à proposta inicial. A consolidação desse processo ocorreu somente na terceira gestão peemedebista no Paraná, ou seja, entre 1991-1994, quando o Estado esteve governado por Roberto Requião.

Outra medida para reorganização do ensino de primeiro e segundo graus foi a elaboração do “Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná”, que contemplava uma proposta curricular para a pré-escola e para o primeiro grau.

Embora o Currículo Básico (CB) expressasse o reconhecimento, por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEED) como Estado, do “grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses” (PARANÁ, 1990, p. 12), o relacionamento desses docentes com o governo de Álvaro Dias foi conturbado. Ao longo de seus quatro anos de governo, os professores entraram em greve por três vezes<sup>17</sup> com intuito de recuperar as perdas salariais sofridas pelo descumprimento de acordo salarial firmado com o governador João Elísio Ferraz de Campos, vice de José Richa, que assumiu o governo quando de sua saída para disputar a eleição para senador. Essa colocação evidencia a contradição existente entre o discurso do governo ao propor a reorganização do ensino de primeiro e segundo graus sob uma pedagogia fundamentada na emancipação humana e suas ações de cunho autoritário.

Contrariamente ao governo de Richa, que requereu participação democrática na elaboração de suas propostas, o governo de Álvaro Dias solicitou essa participação, de acordo com Mainardes (1995), “explicitamente no campo da educação, mas reduzida ao aspecto administrativo” (MAINARDES, 1995, p. 16). Tal fato é confirmado também por Piton (2004, p. 76), ao dizer que “os eixos e conceitos envolvidos no segundo governo peemedebista no Paraná traziam no seu bojo a racionalidade administrativa que vai se configurando nas políticas educacionais”.

Embora o Ciclo Básico de Alfabetização e o Currículo Básico tenham sido produzidos nessa gestão, temos que esses “não receberam da Secretaria de Estado da Educação o suporte financeiro, administrativo e político necessários à sua implantação” (EVANGELISTA, SCHIMIDT, 1992, p. 288).

Passaremos a seguir a discorrer sobre o processo de elaboração e de gestão dessa política.

### 1.2.2) Processo de Elaboração e Gestão da Política

Antes da temática propriamente dita, convém fazer algumas considerações sobre a gestão.

---

<sup>17</sup> A primeira greve do magistério paranaense se deu em agosto de 88 e redundou em um conflito com a Polícia Militar do Paraná. Em 1989, de acordo com Mainardes (1995), os professores fizeram uma “greve branca”, ou seja, trabalho de meio período. Já em 1990, com duração de 90 dias, foi a maior greve promovida pelos professores, embora não tenha atingido os objetivos desejados.

De acordo com Tavares (2004) até a década de 1980 o termo utilizado para designar as ações gestoras na educação era administração escolar. Esse termo era decorrente da transposição dos conceitos técnico-empresariais da Teoria Geral de Administração para a educação e sua conotação é de caráter técnico. Tal apropriação recebeu críticas (no bojo da crítica à concepção tecnicista da época) pelas diferentes realidades sociais em que se encontram empresa e escola e, em especial, porque o “pressuposto básico [da empresa é] favorecer a acumulação capitalista e, por suposto, a exploração do trabalho”, já que pretende manter o controle sobre as ações do trabalhador. Essa concepção se revelou inadequada para a especificidade da área educacional ao tentar igualar o trabalho educativo ao trabalho produtivo material. (TAVARES, 2004, p. 6)

Já o termo gestão passou a ser utilizado no fim da década de 1980 e início da década de 1990 nas “proposições dos educadores para o capítulo da Educação na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, para a LDB” e representa a “tomada de decisão sócio-política em educação” e, de modo mais amplo, “mecanismos de repartição de poder no processo decisório” (TAVARES, 2004, p. 8, 9).

Por fim, Tavares (2004, p. 12) afirma que

a ação dos sujeitos na implementação das políticas educacionais passa a ser reconhecida e identificada no conteúdo do que hoje se trata por *gestão educacional*. Na visão crítica, essa ação é reconhecida como disputa de poder. Na visão conservadora, tendo como fonte a administração, que permanece presente, volta-se a ressaltar os aspectos técnicos e instrumentais da gestão. (grifos no original)

Importa dizer que a maneira como a gestão é conduzida interfere no resultado final de implementação de uma política. Gestão da educação em um regime democrático não se faz abstratamente, ao contrário, se faz nas disputas internas entre sujeitos distintos que necessitam tomar decisões que em última instância alteram o cotidiano escolar. E como os sujeitos não permanecem *ad infinitum* na gestão, sujeitos diferentes decidem diferentemente sobre as situações em que são colocados. Nesse texto entendemos que a compreensão dos gestores do que seja Arte interfere no modo como conduzem a gestão desse ensino na escola. E é isso que pretendemos mostrar ao longo deste trabalho.

Assim, em nossa exposição sobre a gestão serão evidenciados elementos de continuidade e ruptura entre as gestões. Tais elementos, de acordo com Vieira (2007) nem sempre dependem da vontade dos gestores, mas situam-se em um

processo mais amplo de tomada de decisões em alguns casos, e mais específico em outros. Essa colocação pode ser exemplificada na relação entre a União e o Estado do Paraná: no âmbito federal a Lei nº 5.692/1971 vigeu até 1996 quando foi aprovada outra lei para a educação, já no âmbito estadual a aprovação de nova regulamentação se deu antes.

Faz parte do papel do gestor delegar funções, e essas funções são estruturadas em um organograma institucional. Na SEED, apesar de sua estrutura ter sido modificada ao longo dos anos para se adequar ao modelo de gestão instaurado em cada época, especialmente no que diz respeito ao papel assumido pelo Estado na política educacional, a Superintendência da Educação foi mantida dentro da SEED como um órgão que congrega várias equipes técnicas departamentalizadas, cuja competência é a organização administrativa para efetivação de uma política pedagógica. No contexto do CB, a Superintendência da Educação congregava dentre outros, o Departamento de Ensino de 1º Grau e o Departamento de Ensino de 2º Grau, os quais definiam a política para essas etapas de ensino.

De acordo com o *professor da SEED*<sup>18</sup>, até 1990 não havia política estadual para a Educação Artística, tampouco havia algum documento norteador desse ensino. O que havia era tão somente um currículo de atividades técnicas para serem desenvolvidas na sala de aula, que era publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e consistia de atividades de artesanato regional, entretanto sem uma concepção, ou conteúdo descritos.

Em 1988, a Secretaria de Educação do município de Curitiba, na gestão do então prefeito Roberto Requião, já havia iniciado uma discussão sobre reestruturação curricular com a colaboração de muitos intelectuais da educação que participaram, inclusive, do movimento em prol da redemocratização do Brasil. Naquele momento, havia uma afinidade partidária entre Estado e município, o que possibilitou que alguns professores da rede municipal de Curitiba trabalhassem como consultores juntamente com os professores do Estado e com consultores das universidades, em especial, da Universidade Federal do Paraná, na proposição de

---

<sup>18</sup> Reafirmamos a designação de *professor da SEED* para o professor técnico-pedagógico da equipe de Arte da SEED; *professora consultora* para a professora que atuou como consultora da área de Arte, para a SEED, e *professora do NRE* para a professora coordenadora de Arte do NRE de Ponta Grossa.

um currículo para todo o Estado, ou seja, esses intelectuais passaram à condição de elaboradores e/ou gestores dessa política.

Nesse contexto, inicia-se a elaboração do Currículo Básico sob o embasamento da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani que fundamentou os pressupostos teóricos e o encaminhamento metodológico a partir de uma visão da escola com função transformadora dos sujeitos (PARANÁ, 2008, p. 44).

A pedagogia histórico-crítica articula-se no contexto das discussões entre educadores em encontros, congressos e fóruns a partir da década de 1970 no Brasil. Essa década, notadamente sob influência da Escola Nova e do tecnicismo, foi marcada pela divulgação das teorias crítico-reprodutivistas nas quais era denunciado o caráter reprodutivista da educação escolar. Essa pedagogia foi denominada assim por Dermeval Saviani após várias reflexões sobre o termo mais adequado a ser utilizado<sup>19</sup>, e em especial, pelo fato de que sua proposta tinha a justificativa histórica que as pedagogias crítico-reprodutivistas não possuíam.

Para Saviani (1984, p. 57), o entendimento de que o curso da história não é natural, mas construído pelos homens que dela participam, é condição *sine qua non* de toda postura revolucionária. Essa postura revolucionária, de contestação do *status quo*, possibilita que a escola seja inserida “no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade”.

Essa pedagogia tem como fundamento o materialismo histórico e dialético e também afinidades com a psicologia histórico-cultural da teoria de Vygotsky. Nessa perspectiva “a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2009).

Nessa concepção há a proposição de um método no qual a prática social alimenta e é alimentada pela prática educativa e que retorna à prática social do educando após se desenvolver em três momentos: o de problematização (no qual se questionam aspectos da prática social), o de instrumentação (compreensão e busca de respostas ao problema) e o de catarse (incorporação das respostas ao aprendizado à vida do aluno) (SAVIANI, 2009).

---

<sup>19</sup> Sobre essas reflexões, recomendamos a leitura da entrevista dada por Saviani para o Caderno Pedagógico da Associação dos Professores do Paraná (1997).

Na proposta de Educação Artística do Currículo Básico, essa pedagogia influenciou a proposição de conteúdos historicamente construídos, próprios do campo da Arte, com o intento de democratizar esse conhecimento.

De acordo com a Introdução do próprio Currículo Básico, em 1989, “o Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG) desencadeou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento” (PARANÁ, 1990, p. 12). O documento foi elaborado no modelo de construção participativa. De acordo com o *professor da SEED* uma matriz era elaborada pela equipe de Educação Artística da SEED juntamente com os consultores e enviada aos Núcleos Regionais de Educação, que promoviam encontros com os professores a fim de discutir a proposta e sugerir alterações. Durante esse processo duas versões preliminares do documento chegaram às mãos dos professores para serem rediscutidas e feitas sugestões para alterações pelo DEPG (uma em novembro de 1989 e outra no início de 1990).

“Em 1990 foi editado e oficializado pelo Conselho Estadual do Paraná o Currículo Básico para as Escolas Públicas Estaduais, onde estão contemplados a metodologia e os conteúdos de Teatro, Música e Artes Plásticas de Pré a 8ª série” (PARANÁ, 2009a, p. 33).

O *professor da SEED* menciona ainda que, durante a elaboração do Currículo, os professores da equipe da SEED foram capacitados em relação à pedagogia histórico-crítica. Era um momento em que todos desejavam aprender e necessitavam ter claro para si, os conceitos da teoria adotada, de modo que eles não fizessem utilização de terminologias e concepções equivocadamente.

Na introdução do CB fica explicitada a preocupação com a efetivação da proposta. Inicialmente o documento coloca sobre os “profissionais da educação, bem como [sobre] uma política administrativa efetiva” a responsabilidade de efetivação do documento. Logo em seguida há a reafirmação de que o educador, a partir de seu compromisso com a educação, deve “instalar junto à administração pública melhores condições para a real efetivação desta proposta curricular” (PARANÁ, 1990, p. 12, 13). Ou seja, as condições de implementação serão dadas dependendo do grau de compromisso do educador com o processo de aprendizagem do aluno e com os gestores. Essa colocação permite o entendimento

de que a iniciativa deva ser unicamente do docente, e que, nesse caso, os gestores só agem mediante a ação desse profissional.

A respeito das ações da SEED para implementação do documento, nossos três entrevistados puderam contribuir com informações a respeito de sua própria participação no processo. A *professora do NRE* relembra que na época, eram oferecidos, sob orientação do próprio pessoal da SEED, encontros tanto nos Núcleos Regionais pelo Paraná como na capital. Menciona ainda que não havia restrição de participação ao professor que não era do Quadro Próprio do Magistério do Paraná (QPM). Nesses encontros eram trabalhadas a fundamentação teórica, a metodologia e os conteúdos das áreas artísticas.

Já a *professora consultora* [DA SEED] lembra que na época a carga horária de Educação Artística era de uma hora-aula semanal por turma. Ela “entrava e saía correndo das salas [...], [e tinha] certeza que daquele jeito não adiantava fazer nada” em relação ao ensino de Arte, significando que a condição de implementação “carga horária” não era adequada para a abordagem desse conhecimento.

O *professor da SEED* descreve a amplitude das ações da SEED. Ele, que fez parte da equipe pedagógica de Educação Artística da SEED desde 1989, por indicação da então Secretária da Educação Gilda Poli Rocha Loures, aponta que além de tratar das questões especificamente pedagógicas para o ensino de arte, também tratava de orçamentos, materiais e recursos, livros didáticos, cursos entre outras coisas. Outra peculiaridade apontada por esse professor é que para deixar o CB mais “pé no chão” foi elaborada, em 1991, a Coleção Cadernos do Ensino Fundamental nos quais eram contempladas todas as disciplinas do currículo, incluindo Educação Artística. Segundo ele, esses Cadernos serviram (e servem ainda) como materiais de apoio aos professores da disciplina de Educação Artística ou Arte, como atualmente é designada.

Os Cadernos que tratam dessa área são o 1 (cujo tema é “Livro Didático, escolha inocente?”, publicado junho de 1991), o 3 (de tema “Alfabetização e Conteúdos de ensino”, publicado também em junho de 1991), o 5 (com o título “Lições de Professor”, publicado em agosto de 1991) e o 13 (“Educação Artística 5ª a 8ª série”, publicado em dezembro de 1994).

O Caderno número 1, que é publicado no primeiro ano da gestão de Requião, trata reflexivamente sobre a escolha do livro didático de Educação Artística, dos cuidados que o professor deve ter ao optar por um livro e em especial,

que a escolha deve “estar fundamentada no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1991, p. 25). Já os Cadernos números 3 e 5, recebem revisão e são editados pela segunda vez em setembro de 1992 e julho de 1993, respectivamente, após a reformulação da política educacional do mesmo governo.

Para a *professora consultora* esses Cadernos não foram editados em substituição aos cursos de capacitação oferecidos pela SEED, os quais se caracterizavam pela alta rotatividade de docentes participantes (e que a impossibilitava – como ministrante – de avançar no trabalho com a proposta, tendo sempre que reiniciar a cada novo grupo de professores), mas para disponibilizar ao professor um material com sugestões de atividades que avançassem em relação ao que se tinha na época.

Essa fala é confirmada pela Apresentação feita no Caderno 1 pela então chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG), Olinda Evangelista. No texto é conferido ao documento um “caráter eminentemente prático na explicitação dos conteúdos e, sobretudo, na oferta de sugestões de atividades, a serem desenvolvidas em sala de aula” (PARANÁ, 1992a). Esse caráter prático é também explícito no Caderno 3 e também no Caderno 5. Conforme a Apresentação feita por Carlos Alberto Rodrigues Alves, chefe do DEPG no Caderno 5 “houve a preocupação de dotar o caderno nº 5 [...] na oferta de estratégias ou atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Tal elemento norteador visa, por excelência, imprimir aos cadernos um caráter funcional” (PARANÁ, 1993)

Ainda em relação aos recursos, o *professor da SEED* afirma que, partindo da concepção do Ciclo Básico de Alfabetização, os recursos disponíveis eram utilizados preferencialmente nas séries iniciais do primeiro grau. Afirma que pouco trabalho foi feito com professores de 5ª a 8ª séries. O termo “apêndice”, segundo ele, era pejorativamente utilizado para designar o segundo grau, que recebia “restos” no orçamento da SEED, e até mesmo “restos” do orçamento do Departamento de Primeiro Grau, excetuando ainda alguns “arranjos” feitos nas verbas para suprir o segundo grau que não possuía uma demanda que justificasse maior investimento.

Se olhássemos pelo viés do gestor, nesse caso a SEED, afirmaríamos que não houve envolvimento do educador para efetivar o CB. Mas teria esse gestor, dado condições de implementação conforme proposto no próprio documento e já explicitado em nossa exposição? Conforme os relatos de nossos entrevistados fica

evidenciado que, para o ensino de Arte, não houve condições suficientes que assegurassem a implementação da proposta. A própria *professora consultora* menciona a falta de professores habilitados para o trabalho com arte. Segundo ela, encontravam-se professores “trabalhando de tudo, até bordado e tricô”.

Entendemos que isso também se deve ao fato da forma de enquadramento da disciplina de Educação Artística no currículo. Por pertencer ao núcleo de Comunicação e Expressão, pela carga horária de uma hora semanal e também por não haver professores formados em cursos superiores de Arte em número suficiente, comumente outros professores com formações diferenciadas assumiam as aulas de Educação Artística. Essa escolha se dava, às vezes, pela proximidade de determinada área com a Arte, e às vezes, para completar a carga horária do professor em uma mesma escola.

Tal colocação é confirmada por Subtil (2009) ao afirmar que a Lei nº 5.692/1971, ainda vigente à época do Currículo Básico

colocava no mesmo campo - “Comunicação e Expressão” - Língua Portuguesa, Línguas estrangeiras e Educação Artística pelas características “expressivas” das áreas. A fluidez dos campos de conhecimento permitia a troca e partilhas de conteúdos e professores sem muitos problemas. História é uma área que tradicionalmente destina-se ao trabalho com arte, em especial no Ensino Médio (História da Arte) e Educação Física também, por coordenar as tarefas inerentes às festividades e comemorações escolares. As demais áreas preenchem os “buracos” como forma de acomodar horários das disciplinas e dos professores. (SUBTIL, 2009b, p. 186).

Assim, embora tenha havido certo avanço advindo das discussões sobre o referencial teórico adotado, e, em especial, da retomada de conteúdos específicos da Arte e da música, isso não foi suficiente para que se efetivasse na escola um ensino de Arte/música fundamentado na pedagogia histórico-crítica, sobre a qual passaremos a abordar no próximo tópico.

### 1.2.3. A Educação Artística no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

O documento é apresentado em um único volume contendo introdução, um texto sobre o ensino de 1º grau, um texto sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola e os preceitos para a pré-escola, para a alfabetização e para as disciplinas do currículo de 1º grau. Em cada disciplina o

documento aborda os pressupostos teóricos, o encaminhamento metodológico, os conteúdos e a avaliação.

Para a disciplina de Educação Artística, em relação aos pressupostos teóricos, o documento parte de uma concepção de arte como forma de trabalho criador, que não é somente a representação do homem e da natureza, mas que também propõe reflexões sobre as relações sociais. Por isso enfatiza a necessidade de compreender como, historicamente, o homem se relacionou com o objeto artístico, como a produção desse objeto varia de acordo com a sociedade e o sistema econômico em que está inserido, como esse objeto forma a percepção e a sensibilidade do aluno (a partir do momento de criação, de apropriação do conhecimento artístico e do contato com a produção cultural existente) e como esse mesmo objeto permite que o homem se torne mais humano.

Fica ressaltado o ensino de Arte vinculado ao contexto social e escolar e baseado na produção artística e social já realizada, que implica no conhecimento técnico para, a partir de uma leitura e reflexão de mundo, constituir um trabalho artístico fundamentado técnica e esteticamente.

Ao entender que a função da Educação Artística é “ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as possibilidades de fruição e expressão artística” (PARANÁ, 1990, p. 130), e que a maneira como o professor deve desenvolver seu trabalho baseia-se na análise da obra de arte a partir das relações sociais de produção, o Currículo Básico traz expostos três aspectos metodológicos que devem ser abordados simultaneamente. São eles: a “humanização dos objetos e dos sentidos”, a “familiarização cultural e saber estético” e ainda o “trabalho artístico”.

A “humanização dos objetos e dos sentidos” relaciona-se com o desenvolvimento da percepção do aluno em relação ao objeto artístico pelos órgãos dos sentidos. Permite o entendimento de que tal objeto não se limita à sua aparência, mas, como obra de arte, tem um significado humano porque o valor estético só pode ser conferido pelo homem. É ele quem se relaciona e determina o que é ou não belo de acordo com a significação social que atribui ao objeto artístico. A percepção individual é mais ou menos aguçada tanto mais se domina os elementos formadores da linguagem artística e das “convenções culturais determinadas historicamente” (PARANÁ, 1990, p. 131). Essa percepção aguçada e crítica ultrapassa uma leitura rasa da obra de arte, uma prática imediata e utilitarista

e também proporciona uma fruição consciente e mais fundamentada. Avança-se assim da visão reducionista da arte pela arte para uma dimensão histórica e social desse campo.

A “familiarização cultural e saber estético” têm como finalidade estabelecer a relação com o objeto artístico, que não acontece somente com a compreensão dos elementos formadores da área artística. É necessário o entendimento de que os elementos podem variar dependendo do contexto cultural em que estão inseridos. O que consideramos como desafinação musical no mundo ocidental não é entendida da mesma forma no mundo oriental, ou seja, o belo varia de acordo com a realidade humano-social em que está inserido o objeto, e esse conhecimento deve chegar ao aluno.

O “trabalho artístico” na escola tem o intuito de promover a Arte e deixar de lado a imitação ao proporcionar a apropriação e reelaboração do conhecimento artístico. É a convivência do aluno com a obra de Arte, pela leitura e interpretação da mesma, e também pelo exercício sistemático da expressão artística embasada pelo conhecimento e pela formação dos sentidos, ou seja, o fazer artístico (PARANÁ, 1990, p. 132).

No CB a Educação Artística engloba conhecimentos de teatro, música e artes plásticas e embora não haja uma determinação explícita quanto a isso, dada a vigência da Lei nº 5.692/1971, na época o professor polivalente seria o responsável para trabalhar com as três linguagens cujos conteúdos estão claramente descritos no documento.

Enquanto a Lei nº 5.692/1971 era modesta em sua preceituação para o ensino de Arte que deveria ser promovido nas escolas, o Currículo Básico traz uma abordagem ampla e clara, fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Os conteúdos de música são descritos desde a pré-escola até a oitava série e dividem-se em três aspectos, relacionados ao encaminhamento metodológico proposto: leitura das qualidades sonoras da realidade, saber estético e trabalho artístico.

Na listagem feita, constam conteúdos como os elementos formadores do som (altura, timbre, intensidade, duração e densidade) para todas as séries; a função social do som; sonoplastia; relação de padrões sonoros com a história humana e da música; música de diversos países e suas características; variação de dinâmica e andamento; dança; canto; instrumentos musicais de percussão, sopro, cordas; melodia; harmonia; forma musical; estilo; ritmo; padrões sonoros (erudito,

popular, folclórico); organização dos sons; coreografias para danças; improvisação livre e dirigida; registro sonoro (livre, convencionado); conceitos de bordão, ostinato e diálogo musical; construção de instrumentos musicais de percussão; execução de cânones; percepção para o mundo sonoro; música descritiva, vocal, corporal, narrativa e instrumental e análise de textos escritos por críticos musicais.

É importante ressaltar que a sistematização acima é elaborada por se tratar de conteúdos musicais historicamente construídos e reconhecidos como direito inalienável na formação cultural dos alunos que frequentam as escolas públicas.

Segundo o *professor da SEED*, o CB recebeu muitas críticas, e a maior delas era referente ao Currículo apresentar uma listagem de conteúdos. Diante do histórico da prática docente na Educação Artística, ele considerou uma questão das mais importantes a SEED ter assumido “claramente qual o conteúdo e o que é para fazer”.

Reconhecemos a importância de uma política pública curricular ser explícita ao apresentar uma listagem de conteúdos para o professor da escola que trabalha a partir dos preceitos de um documento. E temos também clareza de que um currículo abrange muito mais do que uma listagem de conteúdos. Ele expressa uma concepção de sociedade, de educação, de escola, de homem, do tipo de formação pretendida para o estudante, de como chegar a essa formação e como verificar se esse objetivo foi atingido.

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 16) “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si”.

A avaliação proposta pelo Currículo Básico contraria a do sistema tradicional (verificação de conteúdos baseados em um modelo), da utilizada pela pedagogia da Escola Nova (auto-avaliação baseada na premissa de que Arte não se ensina, se expressa) e do tecnicismo da Lei nº 5.692/1971 (avaliação das habilidades técnicas e domínio dos materiais que o aluno utilizará para se expressar), as quais avaliam de forma arbitrária, autoritária e classificatória dos alunos em capazes e incapazes, sem promover a aquisição efetiva do conhecimento artístico.

Nesse sentido, há uma preocupação por uma avaliação dinâmica, contínua, diagnóstica e cumulativa pelo entendimento de que o conhecimento media relação do aluno com a obra de arte/produção artística, devendo, portanto, “possibilitar ao

professor perceber em que medida houve a apropriação do conteúdo proposto” (PARANÁ, 1990, p. 173).

Embora não seja declarado, de acordo com as colocações acima desenvolvidas, e das informações contidas no Currículo Básico, esse documento pode ser caracterizado como um currículo universalista, tendo em vista que propõe o acesso a saberes universais, geralmente detidos somente por uma parcela da sociedade, a todos os alunos, nesse caso, do sistema público paranaense. Essa concepção é explicada por Forquin (2000, p. 12), para o qual a

universalidade da cultura escolar significa que cabe à escola transmitir saberes “públicos”, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares. (grifo do autor)

No sentido desse universalismo, o próprio CB é explícito ao apresentar a seguinte afirmação:

Toda criança detém, então, um conhecimento que está contido na teoria científica e que deve ser necessariamente articulado com o conceito científico que se lhe pretende ensinar. Este conhecimento é um conhecimento fragmentado e o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal. O ponto de partida é este saber que o aluno constrói em seu cotidiano através da observação e das informações diversas. A criança lança hipóteses sobre o fato ou fenômeno e são estas hipóteses que deverão ser transformadas em conhecimento formal através da ação pedagógica. [...] **A instituição escolar foi constituída na história da humanidade como espaço de transmissão do conhecimento formal historicamente construído.** Não se trata, portanto, da reprodução do cotidiano que o educando vive fora da instituição. O processo de educação formal propõe, na verdade, a transformação do conhecimento que a criança traz de sua experiência no dia a dia. (PARANÁ, 1990, p. 21, grifos nossos)

Assim, em nossa avaliação, a proposta do CB se constitui em um avanço em relação ao ensino de Arte/música baseado na livre expressão, espontaneísmo e liberação de emoções. Verificamos que um dos diferenciais é concernente à proposição de conteúdos universais e sua conseqüente avaliação. Segundo a *professora consultora*, com a qual concordamos, a proposta de avaliação foi um ganho em relação à prática anterior:

na minha concepção o Currículo Básico foi um avanço, um grande avanço histórico, porque a gente discutia: é um conteúdo importante? É. Se é um conteúdo importante ele tem que estar no currículo, e se ele está no currículo, se ele precisa ser ensinado, ele também precisa ser avaliado. Então isso foi uma grande mudança nesse momento. A mudança principalmente de concepção.

#### 1.2.4) Descaminhos na gestão do Currículo Básico entre 1991 e 1994

Em 1990, nova eleição para o governo do Estado é realizada e Roberto Requião de Mello e Silva, também do PMDB, é eleito o novo governador do Paraná. Seu governo compreende o período de 1991 a 1994 e, em seu plano plurianual para 1992 a 1995, aprovado em dezembro de 1991

estabelece como prioridade a revitalização da escola pública comprometendo-se com a universalização não apenas do acesso como da extensão da escolaridade, com a qualidade dos processos educativos e a melhoria dos padrões de gestão do sistema educacional, em estreita vinculação com a valorização dos profissionais da educação (PARANÁ, 1991, p. 29).

No mesmo documento fica explicitado que essas metas serão atingidas com ações “voltadas para a valorização dos profissionais da educação e para a racionalização, descentralização e democratização da gestão educacional (PARANÁ, 1990, p. 32), fato que se confirma no documento “Construindo a Escola Cidadã” (PARANÁ, 1992), sobre o qual trataremos logo adiante.

Para Sapelli (2004, p. 57) as ações para a educação no governo de Requião vão ao encontro às diretrizes do Banco Mundial (ênfase no ensino básico, descentralização e autonomia escolar, participação da comunidade na escola, desaconselhamento de reformas curriculares, entre outras).

É interessante ressaltar que durante o governo de Roberto Requião, do PMDB, no Paraná, o governo federal era regido por Itamar Franco também do PMDB e que, durante a ditadura, fora o partido de oposição. Entretanto, as ações desses governos tanto a nível estadual quanto a nível federal nos permitem dizer que estiveram de acordo com uma aproximação ao neoliberalismo, que pode ser verificado explicitamente nas gestões posteriores, também nos dois níveis. Tal aproximação tem um impacto significativo na maneira como conduzem as políticas para educação e finalmente, para o ensino de Arte/música na escola.

Para esclarecer essa colocação, nos valem dos escritos de Sapelli (2003) e Piton (2004). Sapelli (2003) afirma que durante o governo de Itamar Franco, o Estado necessitava reduzir seu déficit público pela privatização de empresas estatais. Para conseguir seus objetivos o

Estado dotou-se de flexibilidade. Esta flexibilidade ora lhe conferia o tom de “interventor, ora de facilitador, ora de regulamentador, ora de desregulamentador, ora de centralizador, ora de descentralizador sem, no entanto, perder seu pressuposto principal: colocar-se a serviço do capital. (SAPELLI, 2003, p. 27)

Já Piton (2004) menciona que entre 1991 e 1994 é o período onde se explicitam as negociações com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e conseqüentemente, se explicita também o atendimento aos parâmetros exigidos para o financiamento da educação paranaense. Esse fato não é exclusivo dessa gestão, tendo em vista que a própria autora reforça a colocação de que as mudanças em relação à reorganização dos sistemas e o alinhamento dos conceitos chave frente à democratização do país nas duas primeiras gestões peemedebistas no Estado do Paraná são caracterizadas como a gênese do que se configurou como Estado Mínimo mais tarde (PITON, 2004, p. 65).

A concepção de Estado Mínimo se insere no ideário dos governos neoliberais. A explicação para esse enfoque advém da crítica ao Estado de Bem-Estar Social, que propõe uma desburocratização do Estado com privatizações e transferência de responsabilidades, as quais são repassadas ao mercado que tem a liberdade de se autorregular de acordo com a lei da oferta e procura (AHLERT, 2005). O neoliberalismo não se limita à economia e ao livre comércio, mas atenta para todas as áreas da vida humana, inclusive a educação.

De acordo com Ahlert (2005), os organismos internacionais têm exigido melhores desempenhos educacionais dos países em desenvolvimento e têm oferecido financiamento para isso (o que confirma a proposição de Piton (2005)), desde que sejam atendidas suas exigências. Isto é, a partir da crítica ao gigantismo do Estado, exige-se que esse diminua a sua atuação (mas não o seu controle) sobre alguns setores (como é o caso da educação). Para Ahlert (2005, p. 134), a suposta justificativa para essa redução é a de que

tudo o que é estatal não presta e o Estado é o culpado pelas péssimas estradas, pelo péssimo atendimento à saúde, pela falta de produção. Por isso ele deve deixar tudo isso nas mãos da iniciativa privada. Só os empresários é que sabem em verdade o que é bom e importante para o povo. Daí a necessidade de uma reforma total na educação, porque a educação no país é péssima, a reprovação é alta, as escolas não sabem formar pessoas para o mercado. Tudo isso é culpa do Estado, que é incompetente em preparar a população para o trabalho e para a capacidade de desenvolvimento pessoal e crescer no sentido de enriquecimento.

É essa a concepção de Estado que vai sendo assumida e explicitada paulatinamente a partir da década de 1990. A mudança nessa concepção teve impactos no modo como o ensino de Arte, e por extensão, o de música, foi proposto posteriormente, conforme elucidaremos adiante.

Retomando o modo de gestão dos três governos consecutivos pelo PMDB no Paraná, podemos citar Mainardes (1995), que afirma:

a partir da posse de José Richa, em 1983, e no decorrer das duas gestões seguintes, o Estado esteve governado pelo PMDB, que foi imprimindo em cada gestão, uma feição diferenciada em suas propostas educacionais. (MAINARDES, 1995, p. 12)

Conforme já mencionado, a primeira gestão foi mais democrática, até mesmo em vista do momento histórico e político em que ocorreu. A gestão de Álvaro Dias, por outro lado, caracterizou-se pelo autoritarismo na tomada de decisões em relação à educação. Já Roberto Requião (gestão 1991-1994) apresentava sua proposta como uma nova era na educação, o que de fato ocorreu. Em 04 de outubro de 1991 é publicado o Parecer CEE nº 242/91 instituindo o Currículo Básico em todos os sistemas de educação do Estado do Paraná com o intuito de oferecer um padrão único nas escolas paranaenses.

Entretanto, a equipe do governo reelaborou seu projeto para a educação de acordo com as diretrizes do Banco Mundial, e com a publicação do documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã” editado em outubro de 1992 pela SEED sob a consultoria de Moacir Gadotti (Universidade de São Paulo) e de Eronita Silva Barcelos (Universidade de Ijuí), o qual propõe a descentralização da gestão pela consolidação da gestão democrática, o estabelecimento de comunicação direta entre a SEED, as escolas e a comunidade, a elaboração, pelas escolas, de um projeto pedagógico autônomo e a criação de um sistema avaliação permanente do desempenho escolar (PARANÁ, 1992b, p. 9). Entenda-se descentralização da gestão financeira e controle escolar por meio de avaliações.

O documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã” foi construído a partir de 53 dossiês de escolas públicas indicadas pelos Núcleos Regionais de Educação, e que eram consideradas emblemáticas pela comunidade. Esses dossiês continham um auto-retrato no qual o trabalho do cotidiano escolar era explicitado. Nesse documento, não obstante haja uma citação para a consolidação do Currículo Básico em seu texto, enfaticamente há a proposta da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, e a sugestão explícita da adoção de um currículo multicultural, rompendo com a política dos governos anteriores. A esse respeito, apresentamos uma citação retirada do texto do documento.

A questão da autonomia da escola é um tema central e preocupação da maioria dos sistemas educativos atuais e de numerosos teóricos da educação.

Os sistemas educacionais encontram-se num contexto de **explosão descentralizadora**. [...] Cresce a reivindicação pela autonomia contra a uniformização, cresce o desejo de afirmação da singularidade de cada região e local, de cada língua, de cada dialeto. O **multiculturalismo** é um fenômeno do nosso tempo. (PARANÁ, 1992b, p. 12, grifos no original)

Com a justificativa acima apresentada, a SEED publica e assume a perspectiva multicultural, sob a designação de “autonomia contra a uniformização”, que descentraliza a gestão e centraliza a avaliação dessa gestão (que se compatibiliza com o conceito já esclarecido de Estado Mínimo). A partir de uma citação de Gadotti (1992, p. 20-22 *apud* PARANÁ, 1992b, p. 30), esse multiculturalismo é elucidado: “a educação multicultural pretende enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a **cultura local**, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma **cultura universal** patrimônio da humanidade” (grifos no original).

Canen e Oliveira (2002) expõem três tipos de interpretação para o multiculturalismo no currículo. A primeira limita-se a entender o multiculturalismo “apenas como valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica”. A segunda interpretação é o multiculturalismo liberal ou de relações humanas. Essa interpretação “preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos”. Já a terceira interpretação revela uma “postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intercultural crítica”. Nessa perspectiva, identificar os “mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos” é o cerne da questão (CANEN, OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Apesar de ter sido utilizado o termo “educação multicultural” no texto do documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, não se pode afirmar que haja a identificação dessa concepção com as conceituações descritas pelas autoras acima citadas. Isto porque há, de forma clara no texto, a indicação de que a cultura local e a universal devem estar equilibradas.

Nesse momento é necessário dizer que, em termos de concepção, ocorre uma mudança, mesmo com o CB vigente. Como dissemos, o CB tem um caráter universal de currículo. Já a proposta do documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, embora se denomine “multicultural”, assume um currículo que contempla não só os conhecimentos universais, como também os conhecimentos culturais dos

alunos, e isso não estava previsto no CB. Essa mudança também é explicitada quando se lê a afirmação de que “**a Secretaria de Estado da Educação** deverá distribuir outro [documento], contendo, com mais precisão, os seus **princípios norteadores** da prática do currículo na escola” (PARANÁ, 1992b, p. 22, grifos no original). Isto é, outro documento porque no entendimento da SEED, o CB já não dava conta de retratar a concepção assumida.

Já em relação à disciplina de Educação Artística, a informação expressa nesse documento apenas relata as experiências de pintura, apresentações musicais, danças, fanfarras, confecções de instrumentos, iniciação musical, dramatização com teatro de bonecos e representações do cotidiano (PARANÁ, 1992b, p. 25) realizadas pelas escolas analisadas no processo.

Em nosso ver, a descrição das atividades destacadas pelas escolas é pouco esclarecedora e limita-se a uma listagem que pouco poderia contribuir na formulação do requerido PPP das escolas pelo Estado.

Quanto às ações de gestão para as áreas de conhecimento pelo governo Requião, e, em especial, para a Educação Artística, retomamos os já citados Cadernos do Ensino Fundamental editados a partir de 1991.

O que se percebe na leitura desses Cadernos é que os três primeiros se iniciam reafirmando o Currículo Básico (que, lembre-se, entrou em vigor na gestão anterior), enquanto que o quarto, de número 13, omite a referência ao CB e reflete a ação política que foi se consolidando com o passar dos anos, isto é, a municipalização do ensino de 1ª a 4ª séries (porque esse Caderno é destinado ao ensino da 5ª a 8ª séries). Outro dado relevante, é que nesse Caderno o teatro não entra como uma área da Arte; não há menção a ele, mas tão somente à música e às artes plásticas.

Nos últimos meses dessa gestão, já sob o governo de Mário Pereira (por ocasião do afastamento de Roberto Requião para disputar as eleições ao Senado), Antônio Mânfió, Superintendente da Educação, em entrevista publicada na Revista Nova Escola, declara algo que viria a ser a tônica do próximo governo, de Jaime Lerner: “o governo tem que atuar no logístico, a escola no pedagógico” (FRARE, 1994, p. 39).

### 1.3) OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ARTE

Neste tópico, contextualizaremos histórica e politicamente o período no qual os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados e como foram geridos. Tal contextualização é iniciada com mudança de governantes e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, os quais são determinantes para a publicação do documento em questão. Ao fim deste capítulo, trataremos como o ensino de Arte foi gerido no Estado do Paraná, já sob o governo de Jaime Lerner, durante o período em que esteve fundamentalmente sob influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ressalte-se que nesse período o Currículo Básico (que já estava sendo deixado de lado em virtude da proposta de Escola Cidadã), enquanto concepção, foi substituído pelos PCN.

Antes de abordarmos a temática deste tópico propriamente dita, se faz necessário esclarecer que os PCN não têm força de lei. Isso fica explícito no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 04 de 29 de janeiro de 1998: “embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional” (BRASIL, 1998b, p. 7). Isto é, a prerrogativa legal de instituir **diretrizes** (observe-se a mudança de termo) para a educação básica nacional é da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Essa citação já abre a oportunidade de trazeremos outra importante informação. Embora, como afirmamos, os PCN não tenham caráter legal, eles foram publicados, distribuídos e interpretados pelos educadores como lei antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim, publicadas por quem de competência e com caráter legal.

Entre Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e PCN, o texto que trará mais claramente o que se espera, em termos educacionais, são os PCN. A esse respeito, tanto o Parecer CNE/CEB nº 04/1998 (BRASIL, 1998b), quanto o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998c) esclarecem que seus preceitos têm que ser mais gerais para poderem ser aplicados nas particularidades de todo o território nacional. E isso justifica a nossa escolha em apresentar a discussão sobre o ensino de Arte/música indicado pelo governo federal a partir do texto dos PCN.

Os PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental foram os primeiros a serem publicados, no ano de 1997 (BRASIL, 1997a), e são compostos por dez volumes, que totalizam treze livros: um introdutório, sete volumes referentes às áreas do conhecimento, com destaque para cada ciclo das séries iniciais do ensino fundamental<sup>20</sup>, inclusive com um volume de Artes, e três volumes referentes aos Temas Transversais<sup>21</sup> (ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde).

Já os PCN das séries finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a), publicados em 1998, são compostos também por dez volumes, que totalizam catorze livros. Há um volume introdutório, oito volumes para as áreas do conhecimento, um volume (composto por cinco livros) referente aos Temas Transversais. Trabalho e consumo são outros dois Temas Transversais incluídos nos PCN para as séries finais do Ensino Fundamental.

Os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000) foram publicados em 2000 e são divididos em quatro partes. A primeira refere-se a bases legais para o Ensino Médio (EM), a segunda a Linguagens, Códigos e Tecnologias (na qual a Arte está inserida). A terceira parte trata das Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias, e por fim, a quarta parte aborda as Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Importa dizer que na análise que apresentaremos a seguir, focalizaremos o texto dos PCN – Arte para as séries finais do Ensino Fundamental, visto que é a etapa comum abordada tanto no Currículo Básico, quanto nas Diretrizes Curriculares Estaduais, documento que será abordado nos próximos capítulos deste trabalho.

### 1.3.1) Contexto Histórico e Político

Em decorrência do endividamento herdado da década de 1970 e não resolvido durante as gestões pelas quais passou, o Brasil, como vimos, veio

---

<sup>20</sup> O documento propõe a educação em ciclos: 1º ciclo referente à primeira e segunda séries do ensino fundamental, 2º ciclo referente à terceira e quarta séries, 3º ciclo referente à quinta e oitava séries e 4º ciclo referente à sétima e oitava séries. A partir da Lei 11.274/2006, que estendeu o ensino fundamental (agora com duração de nove anos), o MEC publicou materiais para a implementação e orientação do mesmo.

<sup>21</sup> De acordo com Fonsêca (2001, p. 26), os Temas Transversais “dizem respeito a questões sociais que devem ser trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada, e não como áreas ou disciplinas específicas e isoladas. Desta forma, [...] não contam com um professor e horário específicos”, cabendo a sua inclusão em todas as áreas.

caminhando em um processo de atendimento às normas do capital global para obter a continuação do financiamento das políticas (inclusive sociais). Esse atendimento se manifestou na descentralização no campo da gestão e na centralização da avaliação para averiguar o cumprimento das metas propostas. Nesse sentido, o país comprometeu-se a atingir as metas educacionais da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 na Tailândia e convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial e a Declaração de Nova Déli sobre Educação para Todos, assinada em 1993 por nove países em desenvolvimento com maior população do mundo (ALVES, et. al., 1999, p. 18).

Em 1994, ocorre nova eleição para a Presidência da República e para o governo do Estado do Paraná na qual vencem, respectivamente, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e Jaime Lerner (PDT) os quais adotam, explicitamente, uma política neoliberal de minimização do Estado. Um marco desses governos foi a gestão vinculada aos valores neoliberais, já mencionados neste capítulo<sup>22</sup>.

Já em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996. As discussões sobre essa LDB se iniciaram antes mesmo que a Assembléia Constituinte (que aprovou a Constituição de 1988) iniciasse seus trabalhos. A primeira discussão sobre a temática foi, de acordo com Saviani (1999), na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986. O processo oficial foi iniciado em dezembro de 1988, logo após a promulgação da Constituição, com a apresentação de um projeto, fruto da discussão de inúmeros educadores da Associação Nacional de Educação (ANDE) e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (que congregava cerca de 30 entidades da sociedade civil organizada). Depois de variadas manobras políticas, alterações no texto e finalmente a proposição de um novo texto, foi aprovada a proposta que se aproximou do primeiro projeto no que diz respeito aos níveis e modalidades de ensino. Entretanto, de acordo com Saviani (1999, p. 161),

no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a e sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso.

---

<sup>22</sup> Sobre essa questão veja-se o tópico 1.2.4 deste capítulo.

Ainda de acordo com o autor, o texto da nova LDB atendia aos interesses da iniciativa privada, seja na educação básica, seja no ensino superior: “aos olhos dos interesses privados, a lei resultou perfeita” (SAVIANI, 1999, p. 162).

Em relação ao ensino de Arte, a LDB nº 9.394/1996, após a reivindicação de associações (entre elas a Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB -, e a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM), alterou a nomenclatura de Educação Artística para “ensino da arte”, colocando-o ao lado das outras disciplinas da Base Nacional Comum, que é seguida em toda a educação básica<sup>23</sup>, mas em nenhum momento houve clareza sobre a maneira como este ensino deve se dar, como se pode perceber na leitura do texto legal.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996)

A LDB, tendo que ser ampla para legislar e se fazer cumprir em todo o território nacional, não menciona quais as áreas deveriam integrar o ensino da Arte. Também não obriga a inclusão da Arte como disciplina, área do conhecimento que é garantida legalmente, somente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>24</sup> (BRASIL, 1998d). Observe-se que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998e), a Arte é uma disciplina potencial na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e, portanto, como disciplina, não é obrigatória (PENNA, 2008b, p. 128). Entretanto, o texto oficial que incluirá as artes visuais, a música, o teatro e a dança, dentro do contexto apresentado, são os Parâmetros Curriculares Nacionais.

---

<sup>23</sup> A educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio estão compreendidos na educação básica na LDB nº 9.394/1996.

<sup>24</sup> A Resolução CNE/CEB nº 02/1998 (BRASIL, 1998d), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, inclui na base nacional comum o ensino de “Educação Artística”. É somente em 2006, a partir de uma iniciativa da Federação de Arte Educadores do Brasil, que envia uma solicitação de alteração à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (relatado no Parecer CNE/CEB nº 22/2005 (BRASIL, 2005)), que a Resolução CNE/CEB nº 01/2006 (BRASIL, 2006), altera a designação da disciplina, que passa a ser “Artes”.

### 1.3.2) Processo de Elaboração e Gestão da política

Quando tratamos anteriormente a respeito de elementos de continuidade e de ruptura nas gestões, aqui fica clarificada uma ruptura. Enquanto o CB trazia uma abordagem dentro de uma concepção de Estado gramsciano em que a sociedade civil participa das disputas internas da superestrutura, nesse caso, com o fim de propor uma política para o ensino de Arte/música, o momento de elaboração dos PCN rompe com essa concepção de Estado e de elaboração de política, como veremos a seguir.

O processo de construção dos PCN se iniciou com a análise das propostas curriculares dos Estados e Municípios brasileiros (e de outros países) pela Fundação Carlos Chagas. Entre os anos de 1995 e 1996, a versão inicial do documento, escrita por especialistas que seguiram a mesma proposta da reforma educacional espanhola, é apresentada para leitura de pareceristas vinculados a universidades públicas e particulares, bem como a outros técnicos de secretarias de educação (BRASIL, 1997a, p. 15).

Em 1997, dentro da perspectiva de governo neoliberal que atendia aos compromissos internacionais assinados pelo Brasil, precedendo a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação (que, como vimos, tinha a prerrogativa legal), e após a avaliação de pareceristas, foi publicada a primeira coleção dos PCN, referente ao ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, os PCN foram distribuídos pelo Ministério da Educação, diretamente às casas dos professores e às escolas em todo o Brasil, e, dentre eles um volume destinado à disciplina de Arte.

Embora o livro introdutório desses PCN traga a informação de que houve participação de educadores<sup>25</sup> durante o processo, Fonsêca (2001) revela que essa participação só ocorreu quando o documento estava praticamente pronto, e por uma parcela inexpressiva de profissionais em relação ao total de professores brasileiros.

Esse modelo de construção do documento adotado pelo MEC, conforme se pode perceber, nega a participação mais ampla da sociedade civil na formulação desse documento, visto que somente alguns professores contratados definiriam os termos dos PCN.

---

<sup>25</sup> Embora não seja explicitado, entendemos que o texto usa o termo educadores para referenciar os professores das escolas, os quais trabalharão diretamente com o documento em sala de aula.

Para Valente (1997), a política educativa do governo FHC “dispensa a efetiva participação da sociedade civil, especialmente de quem faz e vive o dia-a-dia da educação: os docentes, especialistas, funcionários, alunos, pais; a comunidade escolar, enfim.” Já Neves (1999, p. 27), além de referenciar Valente (1997) traz também a fala de uma professora da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, a qual afirmou

que o MEC estava disposto a ouvir todos os pareceres e críticas (sobre os PCN), mas não se deteria nem se desviaria na implantação de sua própria política educacional, uma vez que esta ‘foi aprovada pelo povo, ao eleger o presidente Fernando Henrique Cardoso’.

Para Neves (1999) essas são justificativas para que os PCN fossem elaborados por especialistas contratados a convite. Além disso, essa autora problematiza o fato de que os PCN foram

analisados por pareceristas **especialistas** e discutidos por consultores **especialistas** (todos escolhidos e convidados pelo MEC), sem que se ouvissem, em qualquer fase do processo de elaboração, a opinião dos seus futuros executores: os professores que, aliás, para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental são **polivalentes**, logo **não especialistas**. (NEVES, 1999, p. 28, grifos no original)

Assim, a construção coletiva desse documento, diante das afirmações dos autores, se deu no nível de especialistas, e não de quem está no dia a dia escolar e que trabalha com o documento.

Há também a problemática levantada por Fonsêca (2001, p. 27), o qual revela que embora os volumes dos PCN tenham sido enviados para a casa dos professores, muitos docentes ainda não haviam recebido os seus exemplares, e dos que o haviam recebido, muitos não haviam estudado o documento para saber exatamente do quê se tratava a proposta.

Esse mesmo autor ressalta que os PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental foram submetidos à apreciação do Conselho Nacional de Educação, ao que esse emitiu parecer destacando de que os PCN não se constituem em um documento com caráter obrigatório. Diante disso, os PCN para as séries finais do Ensino Fundamental não passaram pela mesma apreciação.

Outro aspecto em termos de gestão desse documento, é que os livros didáticos a serem comprados para a utilização pelos alunos deveriam estar de acordo com as proposições dos PCN (NEVES, 1999), isto é, cria-se uma demanda em atendimento à lógica do capital, no que se refere ao mercado das editoras.

### 1.3.3) O Ensino de Arte nos PCN

Neste tópico, tendo em vista que os PCN de Arte já foram extensivamente analisados por Alves, et. al (1999), Neves (1999), Penna e Alves (1999), Penna (2001), Fonsêca (2001) e Penna (2008b), nos limitaremos a expor a temática proposta de forma sucinta.

Os dois PCN de Arte referentes ao Ensino Fundamental dividem o seu texto em duas partes. Na primeira parte há uma introdução e também é exposta a relação da Arte com a Educação. Logo em seguida há uma breve apresentação do histórico do ensino de Arte no Brasil.

Nesses PCN, a Arte é apresentada como forma de conhecimento tendo na leitura e apreciação da obra possibilidades de trabalho com essa área. Além disso, concebem-na também como “síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas” (BRASIL, 1998a, p. 32). A própria adoção do termo “imagens poéticas” vem de uma proposta metodológica contemporânea das artes visuais e, portanto, demonstra o predomínio dessa área no ensino de Arte, fato que se verifica pela hegemonia das Artes Visuais na história do ensino de Arte na escola.

Para Penna (2001, p. 39) “a primeira parte de cada documento [das etapas de ensino tratada pelos PCN], que expõe uma proposta global para a área de Arte, é bastante marcada pela perspectiva das artes plásticas”, confirmando essa transposição geral de ensino das artes plásticas para as demais áreas no documento.

Os objetivos gerais de Arte descritos nos dois PCN para o Ensino Fundamental são praticamente os mesmos. As diferenças consistem na substituição de termos por seus sinônimos. Esses objetivos preconizam o contato do aluno com as quatro áreas artísticas de modo que ele conheça sua estrutura, seus materiais, seu histórico contextualizado culturalmente, observe e experimente as possibilidades em relação à Arte.

Chamamos a atenção, no entanto, à utilização de termos como *expressar*, *imaginação*, *emoção* e *sensibilidade*. Se por um lado, o texto busca apresentar objetivos que reafirmem a Arte como conhecimento, a utilização dos termos acima citados remete apenas à dimensão subjetiva da Arte. Reconhecemos a existência da subjetividade na Arte, entretanto, entendemos que a utilização desses termos deve

ser cautelosa tendo em vista que pode haver substituição dos aspectos do conhecimento objetivo da Arte por esses aspectos subjetivos.

O conjunto de conteúdos é apresentado em três eixos (do trabalho pedagógico): a produção, a apreciação e a contextualização<sup>26</sup>. Segue abaixo a descrição para cada eixo.

**Produzir** refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. [...]

**Apreciar** refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. [...]

**Contextualizar** é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (BRASIL, 1998a, p. 50, grifos nossos)

Para Penna e Alves (1999, p. 45) esses são os eixos básicos da proposta triangular<sup>27</sup> das artes visuais, defendida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Marinho aponta que essa proposta foi inspirada pelo DBAE (Discipline Based Art Education - Arte Educação Como Disciplina), um projeto norte-americano que, segundo o autor, “surgiu para resgatar conteúdos que vinham desaparecendo ou sendo mal encaminhados dentro das escolas” (MARINHO, 1995, p. 59).

Com o mesmo propósito, de recuperar os conteúdos da Arte que estavam diluídos, a professora Ana Mae Barbosa propõe um encaminhamento metodológico apoiado em três eixos: a história da Arte, a leitura de obras de arte e o fazer artístico.

A crítica à utilização da proposta triangular nos PCN é feita por Penna (2001b, p. 43) ao questionar a transposição de uma proposta destinada às artes visuais para as demais áreas artísticas, como única alternativa metodológica para o ensino de Arte. Já em relação à proposta metodológica (não declarada nos PCN), Penna e Alves (1999, p. 45), entendem que

tais proposições acabam por se perder, ao longo dos PCN - Arte, na medida em que estes são permeados por uma visão romântica da Arte, com base nos pressupostos da Arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções.

<sup>26</sup> Nos PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo semelhante, os termos utilizados para os três eixos de conteúdos são a produção, a fruição e a reflexão. Entretanto, apesar da mudança dos termos, a descrição e o sentido são os mesmos.

<sup>27</sup> Os autores fazem referência à mudança do termo “metodologia” triangular por “proposta” triangular, pela própria autora (PENNA, ALVES, 1999, p. 45).

Para esses autores, uma das características que permitem afirmar a concepção romântica dos PCN é a ênfase nas emoções, na sensibilidade e na capacidade inventiva que, como dissemos, podem vir a substituir os aspectos objetivos do conhecimento artístico. Para Penna e Alves (1999, p. 62), “não é através da ênfase na emoção – como fazem os PCN – Arte – que o ensino de arte pode ser defendido de modo mais consistente, mas antes através da explicitação de seu papel na democratização da cultura”.

A ênfase na emoção e nos aspectos subjetivos da Arte está ligada a uma concepção de que o ensino de Arte pela Arte é suficiente para justificar sua presença na escola, e para democratizar o seu acesso aos alunos. Abre-se mão da história desse conhecimento na humanidade, do entendimento de como, pelo trabalho, outros materiais vieram a ser incorporados na obra de Arte, e de como os homens se relacionaram com o artístico a partir dessas mudanças no processo histórico de produção da Arte, para limitar o conhecimento artístico a ele mesmo, isto é, a Arte pela Arte. Nos PCN retoma-se essa concepção de que a Arte é por si só justificável, e esquece-se a dimensão emancipadora, que oportuniza ao aluno uma leitura crítica da realidade.

Se por um lado a proposição de conteúdos foi um dos avanços do Currículo Básico em relação à proposta da Educação Artística, nos PCN Arte percebe-se, como veremos, uma diluição desses e uma retração da política (ao menos com a sua aplicação no Paraná) para a educação e para o ensino de Arte/música.

Os conteúdos propostos na segunda parte dos PCN - Arte para o Ensino Fundamental são divididos em blocos, e para a música são descritos os seguintes blocos: “expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação”; “apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” e “compreensão da música como produto cultural e histórico” (BRASIL, 1998a).

Para cada um desses blocos, há uma apresentação de tópicos com os conteúdos que, se espera, sejam trabalhados nas séries finais do Ensino Fundamental. Chamamos a atenção para o modo de exposição desses conteúdos, pois sua divisão não é por etapas do ensino, mas, de modo geral, o professor que tomará o documento em mãos deverá distribuir os conhecimentos propostos entre as séries ou ciclos de ensino (conforme proposto no documento e já referenciado),

ou seja, não há dados claros em relação a quais conteúdos são adequados para cada uma das séries, tendo em vista a idade dos educandos.

A avaliação dos PCN – Arte também é descrita por tópicos. Penna (2001c, p. 132) ressalta que pela vagueza do tratamento dado aos objetivos, conteúdos e aspectos a serem avaliados, o que acontece é a repetição de partes das frases. Em relação a essa reprodução e problematizando a questão, a autora afirma que

sem dúvida, é comum esta sobreposição dos elementos de um planejamento pedagógico, onde é inevitável uma certa redundância, mas o problema aqui é que não se tem um avanço, não se consegue uma visão mais concreta do que deverá ser a prática em sala de aula. Será que o professor ao qual se destinam estes Parâmetros conseguirá ter uma idéia clara de como agir? (PENNA, 2001, p. 132)

Concordamos com a preocupação da autora, especialmente se pensarmos que a formação dos professores que estão em sala de aula, que necessitam trabalhar com documentos norteadores do ensino, nem sempre é suficiente para capacitá-los a dar continuidade nas reflexões propostas pelos PCN – Arte.

Em relação aos Temas Transversais apresentados para as séries finais do Ensino Fundamental pelos PCN, podemos afirmar que as temáticas apontadas, a saber, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, têm importância na formação do estudante. Entretanto, questionamos essa proposição à medida que o professor de Arte tem, em uma carga horária reduzida no currículo, que dar conta dos conteúdos específicos da área somados a tais temas. Outro apontamento que fazemos é em relação ao risco de ocorrer a substituição dos conteúdos próprios da área pelos Temas Transversais propostos pelo documento.

Reconhecemos que os conteúdos propostos pelos PCN são pertinentes e relevantes à formação musical do educando do ensino fundamental, entretanto, esclarecemos que o entendimento de que estejam diluídos refere-se à falta de clareza e melhor sistematização em sua apresentação, somada à inclusão dos Temas Transversais, que se tornaram na prática docente, conteúdos tão importantes quanto os conteúdos artístico-musicais.

De acordo com Forquin (2000, p. 65), em um período de emergência dos países de terceiro mundo (e incluímos o Brasil), bem como de uma consciência de descolonização, a ênfase nas culturas minoritárias representou uma “consciência progressista” contra o “universalismo [que] passou a ser suspeito de apenas

corresponder à máscara do etnocentrismo dos grupos ou dos povos historicamente dominantes”.

A partir do aspecto indicado na citação acima, os PCN poderiam ser entendidos como um texto progressista, já que propõem que “a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno” (BRASIL, 1997b, p. 60), isto é, valorizam a realidade particular do aluno. Contudo, se **nesse** sentido os PCN podem ser considerados progressistas (até mesmo porque, lembre-mo-nos que, antes dos PCN o ensino de Arte brasileiro estava ancorado no contexto da Lei nº 5.692/1971), no Paraná, tendo em vista a proposta do Currículo Básico, e ainda as questões apontadas nesta exposição, esses documentos se caracterizaram como um retrocesso.

#### 1.3.4) O Ensino de Arte no Paraná sob influência dos PCN

No Paraná, com uma política concordante com o Governo Federal a partir da eleição de Jaime Lerner em 1995, de acordo com as DCE, o Currículo Básico foi parcialmente substituído pelos PCN, mesmo o primeiro estando amparado legalmente pelo Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2009a, p. 44).

O *professor da SEED*, ao tratar das competências da SEED na época afirma que a ela cabia a função de “administrar a rede. [...] A Secretaria mesmo [era] um órgão administrativo para cuidar do funcionamento das escolas. Quem tinha que ditar como e o que estudar [eram] as universidades” estaduais.

Na primeira gestão de Lerner, quem assumiu a SEED foi o professor Ramiro Wahrhaftig cuja formação é bacharelado em Engenharia, mestreo em planejamento energético e doutor em gestão tecnológica. Já na segunda gestão, em janeiro de 1999, foi a professora Alcyone Saliba, bacharel em Geografia, mestre em cartografia com ênfase em geoprocessamento e PhD em Administração Educacional com concentração em gestão de sistemas educacionais. A professora Alcyone deixou a secretaria em setembro de 2002 e foi sucedida pela professora Sueli Seixas (professora da rede municipal de ensino de Curitiba e conselheira do Conselho Estadual de Educação do Paraná).

Já abordamos sobre o papel da Superintendência de Educação no início desse capítulo, contudo, é importante esclarecer que, durante o governo de Jaime Lerner, essa divisão da SEED era designada por Superintendência de Gestão do

Ensino e esteve, durante esse governo, sob a gestão de Luiz Walter Chalusnhak (até 1997) e de Zélia Maria Lopes Marochi a partir de 1998.

De acordo com Tavares (2004, p. 73) “as mudanças no organograma da SEED têm como pressuposto a identificação do público-estatal com o burocrático e o ineficiente. O privado é a esfera da renovação e da objetividade”. Em nosso ver essa é mais uma confirmação de que a política dessa época primava mais pelo privado e pela desobrigação, chamada de desburocratização do Estado do que propriamente pelo zelo, nesse caso, da educação escolar.

Na educação terceirizada à iniciativa privada, a contratação de professores era incumbência da Parana Previdência, pessoa jurídica de direito privado, criada em 30/12/1998 pela Lei n.º 12.398/1998, que substituiu o IPE (Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Estado do Paraná). (SAPELLI, 2003, p. 105)

Tal instituição não diminuiu os custos com pessoal, ao contrário, representou custos extras. Além disso, também “contribuiu para a ampliação do setor público não-estatal” (SAPELLI, 2003, p. 106) e chegou a ocupar o quarto lugar no rol das empresas que mais cresceram no Estado em 2001. A contratação de professores feita pela Parana Previdência se dava por demanda. A escola enviava para o Núcleo a sua necessidade quanto ao número de professores, o qual repassava para a Parana Previdência que, por meio de teste seletivo contratava temporariamente os professores e os enviava às escolas. Ressalte-se que esse foi um período em que não houve concursos públicos para professores do Quadro Próprio do Magistério.

Não somente a contratação estava terceirizada, mas também a capacitação dos professores. Em 1995 foi estabelecida a Universidade do Professor em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, a oeste do Estado. De acordo com Sapelli (2003, p. 139), o Banco Mundial interessava-se mais pela motivação do professor do que pelo domínio de conteúdos. Assim, parte das capacitações desenvolvidas por empresas terceirizadas (com ou sem licitação) eram de cunho motivacional. Em reportagem ao Jornal Gazeta Mercantil, Andreas Adriano (1996) descreve um pouco das atividades desenvolvidas em Faxinal do Céu:

a cada semana, cerca de novecentos professores de todo o estado passam uma semana inteira em Faxinal, no chamado regime de imersão, onde entre outras coisas trocam experiências pedagógicas. Essas outras coisas incluem uma overdose de informação cultural: participam de palestras sobre filosofia, literatura e pintura, assistem filmes, óperas, peças de teatro e concertos de música erudita, onde têm oportunidade de tomar contato com alguns dos melhores especialistas dessas áreas no País [...]. Durante essa imersão de uma semana, tudo é informação voltada ao estímulo da

sensibilidade artística. As ruas da vila têm nomes de escritores, compositores, artistas e filósofos [...]. Durante o almoço, ouve-se música erudita, em geral clássica ou barroca ou ainda jazz e MPB de boa qualidade. Antes do início de uma palestra, os participantes assistem a vídeos, que podem ser tanto um documentário sobre o Museu do Louvre, quanto ao filme "Fantasia", clássico do desenho animado, de Walt Disney [...]. Em vez de tratar de pedagogia ou cursos de treinamento, o projeto tenta melhorar a cultura geral dos participantes, usando arte para praticamente tudo. (ADRIANO, 1996)

Se considerarmos que, via de regra, há anos os estudantes não têm tido conhecimentos artísticos e de cultura geral amplamente contemplados em sua escolaridade básica, a iniciativa de promover o contato dos professores (que já foram estudantes) com essa variedade de manifestações é válida. Entretanto, o que ocorreu, de acordo com o relatado pelo articulista, foi realmente uma “overdose” de conhecimentos enfatizados no seu aspecto sensível.

Além dessa descrição, o documento das DCE menciona que nesses eventos, que ocorreram entre fim de 1995 e 2002

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. (PARANÁ, 2009a, p. 45)

Diante dessas informações sobre as capacitações promovidas, pode-se afirmar que, além de não capacitar os professores, o que já é em si contraditório, esperar alcançar bons resultados na educação com encontros motivacionais é lançar sobre o professor uma responsabilidade que não é unicamente sua. É afirmar que a motivação do professor é suficiente para efetivar uma proposta, ainda que seu saber seja desqualificado e não haja condições de implementação adequadas. É também colocar sobre a Arte a missão salvacionista da educação, isto é, entender a Arte como panaceia, conhecimento para resolver todos os males da formação docente dos professores.

Além disso, a influência exercida pelos PCN e pelas capacitações ocasionou a perda da referência do que eram, para os professores, os conteúdos próprios da disciplina de Arte, conforme nos relatou o *professor da SEED*.

No que concerne a ações da SEED para o ensino de Arte, citamos o Projeto de Correção de Fluxo. Iniciado em fins de 1997, teve o objetivo de corrigir a defasagem entre a idade e a série dos alunos encontrada nas escolas, por meio de

classes especialmente instaladas que reuniam alunos multirrepetentes de 5ª, 6ª e 7ª séries. Houve capacitação de professores e produção de material específico para esse trabalho. A disciplina de Arte contou com um volume especial, que contemplava conteúdos de artes plásticas, música e teatro “por serem as mesmas parte integrante do Currículo Básico do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1998, p. 11).

A abordagem textual desse documento é ambígua na medida em que faz utilização, não somente de termos presentes no ideário dos PCN (como desenvolvimento de habilidades, Arte com linguagem e como instrumento de resgate da auto-estima), mas também, em outros momentos, adota um posicionamento histórico-crítico no qual concebe a Arte, no processo de humanização do homem, como trabalho criador, forma de conhecimento e de expressão.

É importante ressaltar que, de acordo com o *professor da SEED*, nessa época a Secretaria não mantinha uma equipe técnico-pedagógica, mas tão somente administrativa. Segundo ele, a SEED não chegou a trabalhar com os PCN, pois além de ter mandado os livros diretamente para a casa dos professores, o governo federal ficou responsável também pelas capacitações. E continua:

foi a negação da SEED enquanto órgão gestor de política para a educação. O governo federal conversava pedagogicamente diretamente com as escolas, com municípios e com professores. A SEED não implantou os PCN, foi desautorizada humilhantemente, coisa que não se faz em gestão. Nas divisões de poder isso não pode acontecer, o governo federal se dirigir sem a anuência do governo estadual. Isso foi uma incoerência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento que ainda está presente nas escolas. Embora não tenha obrigação legal para sua adoção, muitos professores o adotam como documento norteador de sua prática docente. Em levantamento feito em 2004, Subtil (2009b, p. 187) verificou que dos quarenta e três professores entrevistados, docentes de 5ª a 8ª séries de uma cidade do interior do Paraná, trinta e dois afirmaram utilizar os PCN em seu planejamento. Da totalidade desses professores entrevistados, “a pesquisa revelou que a grande maioria (80%) dos professores leu esse material, embora mais da metade relate certo grau de dificuldade na sua compreensão” (SUBTIL, 2009b, p. 188).

Nas entrevistas que realizamos com os gestores das escolas, em 2010, os cinco diretores entrevistados afirmaram que os PCN ainda estão presentes nas suas escolas. Ressaltamos a justificativa apresentada pelo diretor da escola C, o qual afirmou que o conhecimento dos PCN se faz necessário porque os livros didáticos enviados pelo MEC atendem obrigatoriamente às indicações desse documento.

Entretanto, no Paraná, sua utilização não tem sido recomendada desde a publicação das Diretrizes Curriculares Estaduais, política que será explicitada e analisada no prosseguimento deste trabalho.

O presente capítulo apresentou e contextualizou as políticas públicas para o ensino de Arte/música na década de 1990, a partir de seus antecedentes históricos, haja vista que estamos analisando o objeto em sua totalidade, considerando as condições políticas e ideológicas na formulação dos textos legais.

É possível apontar que houve avanço para a área quando o Estado do Paraná adotou o Currículo Básico, no sentido que, diante de um histórico em que o ensino de Arte se pautava pela livre expressão, esse documento propôs a abordagem dos conteúdos próprios da Arte, a abordagem da dimensão histórica na Educação Artística e a retomada da avaliação, por meio do fazer artístico, da humanização dos sentidos e da familiarização cultural.

Já com a difusão dos PCN, verificou-se um recuo do ensino de Arte, em relação ao Currículo Básico. Tal recuo se verifica pela fluidez dos conhecimentos de Arte propostos, e pela abordagem da Arte pela Arte. Como vimos, essa abordagem limita a finalidade do conhecimento artístico a ele mesmo, sem levar em conta seus determinantes históricos, sociais, sua função humanizada e, sobretudo, os aspectos que permitem a interação do aluno “com a realidade, na atividade artística” (PARANÁ, 1990, p. 126).

Foi possível apreender, pela análise do movimento histórico, as contradições inerentes ao processo de formulação das políticas e sua interpretação em diferentes instâncias, assim como as mudanças de concepção e gestão dentro de um mesmo bloco político.

Essas análises nos encaminham para o próximo capítulo, no qual abordaremos as políticas públicas a partir do ano de 2003, com o intuito de apresentar os aspectos de continuidade e ruptura com as concepções ora apresentadas.

## **CAPÍTULO 2**

### **POLÍTICAS PARA O ENSINO DE ARTE NOS ANOS 2003 a 2010: FORMULAÇÃO E GESTÃO**

Conforme vimos em nossa contextualização no capítulo anterior, na década de 1990 o país vinha de um processo paulatino de minimização do aparelho estatal verificado nas privatizações e terceirização de setores, e em especial, na educação. Embora amparado legalmente, o Currículo Básico que fora um avanço à época de sua elaboração e aprovação, foi, como dissemos, parcialmente substituído pelos Parâmetros Curriculares Estaduais, o que causou, novamente, um esvaziamento dos conteúdos de música na disciplina de Arte. As capacitações dos professores possuíam um caráter mais motivacional e de sensibilização do que de instrumentalização à docência e, ficava a cargo da escola, como agência de ensino descentralizada, a administração dos recursos financeiros (visto que a Secretaria da Educação não enviava materiais e equipamentos didáticos). Esse quadro permaneceu até o fim da gestão de Jaime Lerner no governo paranaense em 2002.

De acordo com Sapelli (2003, p. 196), pode-se afirmar que nessa gestão, embora fosse divulgada a imagem de inovação do Estado, o modo como as políticas educacionais foram geridas ocasionaram a precarização da escola pública

Buscando contextualizar as políticas para o ensino de Arte/música entre os anos 2003 e 2010, pretende-se relatar e refletir como se processou a formulação e gestão das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte, no âmbito estadual, e a Lei n.º 11.769/08 no âmbito federal.

#### **2.1) AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS – ARTE**

Nesta seção apresentaremos o contexto histórico e político, o processo de elaboração e a gestão das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte, de modo que conheçamos mais amplamente o contexto do objeto que nos propomos a investigar.

##### **2.1.1) Contexto histórico e político**

Não obstante as Diretrizes Curriculares Estaduais se configurem como uma política pública para a área educacional no Paraná, esse documento é também uma

política curricular, e como tal, seu texto deve ser analisado. E é justamente pelo fato de que “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15), que não se pode analisar as DCE – Arte sem compreender o contexto maior de sua elaboração e gestão.

Assim, ao fim de oito anos dos governos com ideologia neoliberal na presidência do país e no governo do Estado, são realizadas novas eleições para esses cargos, para os quais são eleitos Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, e Roberto Requião, no governo do Estado. Ambos assumiram seus cargos em 1º de janeiro de 2003 e, mesmo sendo de partidos políticos distintos, o PMDB de Requião aliou-se ao PT de Lula.

No campo da educação, a aprovação da LDB nº 9.394/1996 possibilitou que o trabalho que já estava sendo desenvolvido, desde o início dos anos noventa, a partir do Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do Ensino Superior das Artes<sup>28</sup>, fosse concretizado a partir da possibilidade que essa Lei deu de que a formação de professores de Arte ocorresse nas áreas específicas, e não mais em licenciaturas polivalentes.

Esse processo se iniciou após a aprovação da referida LDB, quando a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação instalou Comissões de Especialistas para a elaboração de Diretrizes Curriculares específicas. De acordo com Hentschke (2000, p. 80), os trabalhos da Comissão de Especialistas de Ensino de Música foram realizados entre 1997 e 1999, geraram uma Diretriz Curricular para os cursos de graduação em música no Brasil, disponibilizada no *site* do MEC em julho de 1999. Entretanto, esse documento não foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação porque não estava de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, documento que só veio ao público posteriormente, em maio de 2000.

Porém, somente em 18 de fevereiro de 2002 é que foi homologada a Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n.º

---

<sup>28</sup> De acordo com Bemvenuti (1997, p. 47), o Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do Ensino Superior das Artes foi sistematizado no início da década de noventa. “Dele participaram professores e Instituições, com a finalidade de discutir e refletir sobre a avaliação coletiva dos cursos superiores de arte; a integração das Instituições de Ensino Superior de Arte; reformulação e uma Base Nacional para os Cursos e a constituição do Centro de Referência Nacional para orientação dos Cursos de Arte”.

01/2002, instituindo definitivamente as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002). Finalmente, em março de 2004 foram aprovadas e publicadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Música” (BRASIL, 2004). Assim, a partir de então os professores de música seriam formados em licenciaturas específicas e não mais em Educação Artística com Habilitação em Música.

Tratando das Diretrizes para a graduação em música, Penna (2008b, p. 134) afirma que “ao determinar uma formação de caráter específico, tais Diretrizes indicam a transformação das Licenciaturas Plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em Licenciaturas em Música”.

Assim, enquanto na década de 1970 a mudança na formação (aligeirada) do professor antecedeu à mudança da disciplina<sup>29</sup>, nos anos 2000 ocorre que a Arte é disciplina obrigatória (de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), mas mantém um caráter genérico, e a política para formação do professor de Arte é alterada e esse passa a ser formado nas áreas específicas.

Até aí não consideramos ser uma contradição já que música, teatro, dança e artes visuais são áreas do campo da Arte, porém, em nosso ver, a contradição é a não regulamentação da disciplina de Arte em relação ao **como** as áreas da Arte devem ser trabalhadas, deixando a cargo dos sistemas de ensino essa responsabilidade, e das associações de classe (ABEM, FAEB, etc.) que continuam sua luta por espaço curricular e pela atuação docente na área de formação. A ausência da voz clara do Estado a esse respeito permite uma multiplicidade de interpretações.

No Paraná, Roberto Requião, assumindo uma posição contrária à política neoliberal, retoma a gestão dos setores terceirizados e é nesse contexto que se dá o início da elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais. Assim, o Estado não se exime de prescrever sua proposta para o ensino de Arte, mas ao propor uma Diretriz Curricular Estadual que contempla as quatro áreas sem uma política efetiva de equidade entre áreas artísticas, e condições de implementação, permite a continuidade da polivalência profissional, fato que foi verificado na entrevista com os

---

<sup>29</sup> Conforme já mencionado no capítulo anterior, a Lei nº 5.540/1968 alterou a formação do professor, que se daria, a partir de então, em licenciatura curta ou plena, e com a Lei nº 5.692/1971 a disciplina de Educação Musical foi extinta e a Educação Artística foi incluída no currículo.

diretores das escolas, na qual todos afirmaram que o planejamento feito pelo professor da disciplina de Arte contempla todas as áreas artísticas.

Em 2006 é realizada nova eleição para o governo do Estado e nessa ocasião o governador Roberto Requião é reeleito para mais quatro anos de mandato. Com sua reeleição, são mantidos os gestores na SEED e na Superintendência da Educação (SUED).

Com a saída de Maurício Requião para ocupar uma vaga como conselheiro do Tribunal de Contas do Estado, a professora Yvelise Arco-Verde, que fora Superintendente da Educação durante a gestão de Maurício Requião, assume a SEED em 18 de julho de 2008. Nesse sentido, ela dá continuidade ao trabalho iniciado pelo secretário anterior.

A partir de ofício de 16 de abril de 2009, a Secretária da Educação encaminhou pedido de adequação do termo que designa a disciplina de Artes para Arte no ensino fundamental ao Conselho Estadual de Educação. A justificativa apontada foi a de não fragmentação da unidade da Educação Básica (entre o ensino fundamental, no qual a disciplina era de Artes, e o ensino médio, que já utilizava a designação Arte) tendo em vista que a “diferença de nomenclatura tem gerado discussões e debates que desviam da finalidade e das necessidades concretas do ensino de Artes/Arte” (PARANÁ, 2009d, p. 1). Após análise e verificação de possível equívoco em resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que publicou uma Resolução utilizando o termo “Artes”, ficou estabelecido, por meio da Instrução nº 07/2009 SUED/SEED, que a partir de 2010, a disciplina seria denominada Arte.

Em 16 de outubro de 2009 é publicada a Instrução n.º 11/2009 SUED/SEED. Tal Instrução estabelece a elaboração de nova matriz curricular a ser implantada simultaneamente no ano letivo de 2010 nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio em todos os estabelecimentos da rede pública estadual. Tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio, o critério para distribuição de carga horária é de no mínimo duas horas-aula e no máximo quatro horas-aula semanais para as disciplinas da Base Nacional Comum (excetuando o Ensino Religioso<sup>30</sup>). Embora a proposição de carga horária seja a mesma para as duas etapas, somente quando trata do ensino médio é apresentado o princípio de equidade entre as

---

<sup>30</sup> O Ensino Religioso recebe regulamentação especial, já na LDB.

disciplinas, “uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustente o privilégio de uma disciplina sobre a outra” (PARANÁ, SEED 2009c).

Um fato destacado pelo *professor da SEED* foi o encaminhamento das DCE para o Conselho Estadual de Educação (CEE) com o intuito de se tornar um currículo oficial em todo o Estado, tal como foi o Currículo Básico na década de 1990. Em levantamento, verificamos que esse encaminhamento se deu em 14 de abril de 2009 pela Secretária Yvelise Arco-Verde a qual solicitou a apreciação e deliberação sobre o documento pelo CEE.

Em fevereiro de 2010, findo o processo registrado sob número 420/2009 o relator Romeu Gomes de Miranda, em unanimidade com a Câmara de Educação Básica do CEE, aprova o documento realçando a “importância e qualidade da produção apresentada pela SEED, tanto pelo método de trabalho e elaboração adotados, como pela excelência do conteúdo final apresentado” (PARANÁ, 2010a, p. 5). Entretanto, com base no artigo 9º da LDB, o qual prescreve que compete à União o estabelecimento de diretrizes para a educação básica, O CEE indica o dever da SEED em substituir o termo Diretrizes Curriculares da Educação Básica por Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino.

### 2.1.2) Processo de Elaboração e Gestão da Política

Antes de iniciarmos este tópico, é importante reiterar que na gestão anterior, entre 1995 e 2002, a concepção era de que a SEED era um órgão tão somente administrativo, e não havia orientação pedagógica oficial do Estado para o ensino de Arte/música. Quando o governador Roberto Requião assume, em 1º de janeiro de 2003, convida Maurício Requião para ser Secretário de Estado da Educação. Uma das primeiras ações desse secretário, de acordo com o *professor da SEED* foi a reconstituição das equipes técnico-pedagógicas, dentro do Departamento de Educação Básica da Superintendência da Educação<sup>31</sup>. A justificativa para essa decisão é a de que a Secretaria tem, inclusive, a responsabilidade de gerir, assumir a responsabilidade sobre o que as escolas estão trabalhando em nível pedagógico.

---

<sup>31</sup> Tais equipes, correspondentes a cada disciplina da educação básica, foram diluídas na gestão de Lerner e seus integrantes foram alocados em outros setores administrativos da SEED ou voltaram para as escolas, como foi o caso desse entrevistado.

Assim, são constituídas equipes para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (EJA)<sup>32</sup>, compostas por professores com diversificada formação artística, os quais deveriam conduzir os trabalhos de elaboração dos documentos norteadores para as referidas etapas e disciplinas. O preparo dessas equipes para assessorar escolas e professores deu-se no mesmo ano de 2003.

Outra ação da SEED já no início dessa gestão foi a reafirmação do Currículo Básico como proposta curricular do Estado, feita pela superintendente da educação, professora Yvelise Arco-Verde: “o CB continua sendo o currículo do Estado do Paraná e sua proposta está atualmente disponível na versão impressa que as escolas e muitos professores têm, e pelo site oficial da SEED-PR” (ARCO-VERDE, 2004, p. 4).

Tal colocação evidencia que o processo de reestruturação levaria tempo e que, para que as escolas não ficassem à mercê de uma proposta contraditória com o encaminhamento teórico que a SEED estava dando, o CB é retomado.

Em setembro do mesmo ano, é realizado o Seminário “Elementos norteadores da discussão curricular” sobre o qual é publicado, no ano seguinte, o documento Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná com textos sobre a reformulação curricular, políticas de currículo, Diretrizes e Parâmetros Nacionais, escola e conhecimento escolar e diversidade na construção curricular.

Em texto da então superintendente da educação, Yvelise Arco-Verde é explicitado o papel do Estado na gestão da educação paranaense:

É tarefa do Estado e especialidade da SEED a indicação das diretrizes curriculares que sustentam o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esta tarefa deve estar permeada por princípios democráticos que possibilite a garantia de uma escola de qualidade, que seja universal, pública e gratuita. (ARCO-VERDE, 2004, p. 3)

Para o cumprimento dessa tarefa do Estado como gestor, especialmente no que diz respeito à garantia de uma escola universal e de qualidade, há necessidade de explicitação do princípio norteador dos trabalhos que seriam então desenvolvidos. E nisso o documento é claro:

É a partir dos elementos propostos no CB que a Secretaria está propondo a retomada das discussões curriculares para a elaboração das diretrizes, entendendo que nos últimos anos muitos fatos, leis e mudanças políticas

---

<sup>32</sup> Não é objetivo deste trabalho refletir sobre as diretrizes propostas para a disciplina de Arte na EJA por se tratar de uma modalidade diferenciada de ensino, o que exigiria outra pesquisa.

ocorreram no Brasil e no Paraná e precisam ser postos à mesa para novas reflexões. (ARCO-VERDE, 2004, p. 4)

Dessa forma, a partir desse posicionamento da SEED, as discussões sobre as novas DCE foram iniciadas, conforme será explicitado no terceiro capítulo.

O próprio documento declara a opção de elaboração coletiva (contrariando a maneira como foram feitos os PCN, conforme referenciamos no capítulo primeiro), ao propor o envolvimento da comunidade escolar composta pelos professores, profissionais da educação, alunos e pais no processo. Além desses, são convidadas as Secretarias Municipais de Educação e as Instituições de Ensino Superior (responsáveis pela formação docente inicial), bem como “instituições que tenham a educação como objeto de suas discussões” (ARCO-VERDE, 2004, p. 5). A justificativa para a escolha desse modelo de elaboração partiu de uma concepção de professor como “sujeito epistêmico, que pesquisa sua disciplina, reflete sua prática e registra sua práxis” (PARANÁ, 2009a, p. 45).

É importante o entendimento de que a práxis no materialismo histórico e dialético não prescreve a transformação automática da atividade teórica em prática, ou que haja uma identificação entre ambas, mas propõe a unidade dialética em que há mútua dependência e, ao mesmo tempo, oposição e autonomia relativas:

A atividade prática implica não apenas na sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivos, instrumentos ou meios, e produtos). A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. Resulta daí que se é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real. (VÁZQUEZ, 1990, p. 243)

Na práxis docente, esse processo se dá à medida que o professor estuda e planeja para dar as aulas e, diante de uma realidade concreta multifacetada, ajusta seu planejamento inicial. Dessa forma, aprende com isso, constrói conhecimento empírico sobre sua realidade, e registra sua atuação docente.

Ainda de acordo com o *professor da SEED*, outra justificativa para a construção coletiva é porque esta se constitui, já no período de elaboração, como forma de capacitação dos docentes, haja vista que eles têm que ler, debater e se aprofundar nas reflexões teóricas para poder contribuir no processo, fato que predispõe à adoção do documento final na prática docente.

Além disso, a SEED definiu que a metodologia se desenvolveria em seis fases, dentro do primeiro governo de Roberto Requião<sup>33</sup>: a primeira referia-se ao “mapeamento do estado diante dos encaminhamentos curriculares no Brasil e as definições básicas” (ARCO-VERDE, 2004, p. 5), com publicação de material para a continuidade das discussões; a segunda fase dizia respeito a diretrizes básicas para discussão nas diferentes áreas e etapas de ensino e esse trabalho deveria ser elaborado a partir dos departamentos de ensino da SEED; a terceira fase, seria a do processo de construção coletiva propriamente dita, e deveria ser feita nas escolas em discussões pedagógicas; a quarta fase seria a de sistematização das propostas por disciplina, níveis e modalidades de ensino, e deveria contemplar a “visão do que [deveria] vir a ser a configuração das diretrizes curriculares do Estado do Paraná” (ARCO-VERDE, 2004, p. 6). A quinta fase, que seria desenvolvida em 2005, contemplava a reorganização dos projetos político-pedagógicos das escolas a partir das discussões efetuadas. Finalmente, a sexta fase de avaliação e monitoramento, estratégica, previa a atuação dos NRE ou da SEED, “no sentido de manter a unidade de trabalho” (ARCO-VERDE, 2004, p. 7).

No texto há menção de que a SEED se compromete em oferecer condições, seja na formação inicial ou continuada, para que o professor revise, elabore e organize sua prática docente.

Já foi abordado que as intenções do Poder Público se materializam na gestão quando se transformam em ações; a questão é que essas ações não têm relação imediata com o outro, mas uma relação dialética. Logo, as pessoas envolvidas nessa tomada de decisão recebem as informações, e de maneira dialética, refletem e agem a partir de suas reflexões constantemente. Logo, “é bastante difícil transformar em ação o estoque de propostas, porque a gestão é tarefa complexa e cheia de meandros” (VIEIRA, 2007, p. 59). Esses meandros, quando não acompanhados e discutidos pelo gestor, podem desvirtuar uma proposta.

Entretanto, a própria Vieira (2007, p. 59) afirma em outro momento que há situações da gestão que independem de negociação, nas quais a tomada de decisão é incisiva, e essa é a conclusão do texto de Arco-Verde (2004, p. 7, grifos

---

<sup>33</sup> Evidentemente, o planejamento feito deveria se estender até, no máximo, o final de 2006, ano em que ocorreria nova eleição para o governo do Estado. Entretanto, com a reeleição do governador Roberto Requião, foi possível prolongar o trabalho até o fim de 2009.

nossos): “o caminho a ser superado é bastante visível. **A forma de caminharmos está sendo dada.** A caminhada nós faremos conforme acreditamos”.

#### 2.1.2.1) O trabalho das equipes de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da SEED

O trabalho coletivo ocorreu a partir do início do ano letivo de 2003, concomitantemente nas equipes do ensino fundamental e do ensino médio na SEED.

Na SEED, dentro da equipe de Arte do ensino fundamental, a estratégia utilizada já no início é a de envio de textos aos grupos de trabalho (formados por seis professores e um coordenador) de cada Núcleo Regional de Educação (NRE) os quais deveriam discutir, responder às perguntas sobre o texto e devolver o resultado da discussão por escrito à SEED que elaboraria então a diretriz. O *professor da SEED*, a esse respeito, afirmou que “no fundo, quando voltava lá, quem escrevia eram os consultores de universidades”. Ainda de acordo com esse professor, todos os textos enviados por esta equipe da SEED eram ideologicamente uma continuação dos PCN (até mesmo pelo fato de que a implementação dos PCN foi mais incisiva no ensino fundamental) e tinham, conseqüentemente, uma concepção de Arte como livre expressão e esvaziada de conteúdos, conforme já tratado no capítulo anterior.

Durante esse processo de dois anos, essa equipe da SEED contou com a consultoria de oito professores de instituições de ensino superior que opinavam sobre os textos escritos. Entendemos que essa consultoria se fazia necessária porque as discussões internas entre os professores não garantem o avanço teórico da área, visto que ele não acontece espontaneamente. Dessa forma, da relação dos professores como sujeitos epistêmicos com a academia, responsável pela produção de conhecimento na área, adviriam sujeitos mais bem fundamentados teoricamente na Arte e no ensino de música. Assim, cabia à equipe da SEED conjugar as orientações enviadas por consultores e professores dos grupos de trabalho. Dessa forma, o documento escrito para o ensino fundamental adotava variadas posturas teóricas.

De acordo a *professora do NRE*, no NRE Ponta Grossa, embora tenha havido a tentativa de contemplar professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) de todas as áreas, o grupo de trabalho foi composto apenas por professores

com formação em artes visuais. Não havia professor do QPM de música na época. Embora tivesse sido montada uma equipe de professores do QPM, haja vista a necessidade de continuidade do trabalho, professores contratados também podiam participar das discussões. A respeito das questões a serem discutidas em grupo, essa professora mencionou que inclusive os rascunhos dos professores eram enviados à SEED.

Já a equipe de Arte do ensino médio da SEED, diferente da equipe do ensino fundamental, iniciou seu trabalho de construção coletiva em uma reunião com seus professores, sob a coordenação do chefe do Departamento de Ensino Médio, Carlos Roberto Viana, com a finalidade de fazer um diagnóstico do ensino de Arte no Paraná. Para isso, fizeram quatro perguntas básicas aos professores: o que é concepção, o que é encaminhamento metodológico, o que é conteúdo e o que é avaliação. A constatação, segundo o *professor da SEED*, que já integrava essa equipe na época, é de que auto-estima, bem como os temas transversais dos PCN, eram conteúdos de todas as disciplinas, “inclusive de química”. Essa afirmação confirma a diluição dos conteúdos, a partir da utilização dos PCN pelos professores, apresentada no capítulo anterior.

A preocupação em fazer esses questionamentos nos remete aos aspectos que seriam abordados no processo de construção que seria seguido: a adoção de uma concepção e a partir dela propor um encaminhamento metodológico, uma lista de conteúdos e uma maneira de avaliação. A própria construção do currículo atende a valores políticos e econômicos que são refletidos na função da escola, isso porque “currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ora, a função da educação escolar em nosso contexto político e econômico é expressa no § 2º do artigo 1º da LDB, que preceitua que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Cabe lembrar também que é a lógica do capital que rege o mundo do trabalho e, por conseguinte a lógica da escola e de sua função social. Em certo sentido, veem-se ações que se desenvolvem ciclicamente: o sistema do capital necessita de trabalhadores que são educados na escola que atende às necessidades do sistema, que continua necessitando de trabalhadores, e assim por diante. Ou, nas palavras de Cury (1989, p. 59) “a educação contribui para a reprodução das relações de

produção enquanto ela, mas não só ela, forma força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes”.

Contudo, propor aos professores pensar o que é concepção, o que é encaminhamento metodológico, o que é conteúdo e o que é avaliação, para a construção de um documento norteador da prática docente, é possibilitar a construção de um documento que, ao invés de se limitar a formar força de trabalho e concordar ideologicamente com os desejos dominantes, indicará concepções e encaminhamentos docentes que permitam ao estudante conhecer e refletir criticamente sobre a realidade.

Voltando ao processo da equipe do ensino médio, temos que posterior ao diagnóstico a que chegaram após essa primeira reunião, em mais uma ação gestora, reuniram-se aproximadamente cem professores de Arte do ensino médio em um encontro em Faxinal do Céu e com a utilização do “jogo de contra-ideologias” de Augusto Boal, em que cada grupo tem que defender seu ponto de vista, foi estudado o Currículo Básico<sup>34</sup>, os PCN, e textos de Acácia Kuenzer (tratando de ensino médio) e de Ana Mae Barbosa (no qual explica a proposta triangular), os quais chegaram à conclusão pela opção de uma concepção de Arte e de ensino de Arte de acordo com o ponto de vista da SEED, conforme vimos anteriormente. Ressalte-se que a indução da concepção também foi incumbência da gestão nesse caso.

Conforme nos relatou o *professor da SEED*, a sistematização por conteúdos estruturantes partiu da própria SEED e, como se pode verificar nas demais Diretrizes Curriculares Estaduais, foi utilizada em todas as áreas do conhecimento. Para esse professor, a utilização desse conceito de “conteúdo estruturante”, é considerada um avanço que adveio da necessidade de tentar dar uma unidade ao conhecimento, nesse caso, o artístico. Em todo o caso, o que se verifica é que há, pela alteração de termo apresentada, uma mudança na concepção em relação à proposta do CB.

A primeira ação de organização dos conteúdos, na equipe do ensino médio, foi resgatar o objeto da área, seguida da reflexão e listagem de quais eram os conteúdos estruturantes de cada área da Arte. Esse processo de reflexão, segundo nosso entrevistado, perdurou durante grande parte do processo de elaboração, e foi

---

<sup>34</sup> O Currículo Básico, conforme já tratado, abordava o ensino da Arte da pré-escola ao primeiro grau.

necessário que algumas áreas fizessem concessões para se chegar a um consenso na proposta.

A partir das discussões na SEED, foram elencados mais de trinta conteúdos estruturantes. Entretanto, a primeira organização, nos informou o *professor da SEED*, abarcava os conteúdos estruturantes “movimentos e períodos, composição, elementos formais e tempo e espaço”, para todas as áreas artísticas. Esta última categoria, conforme nos relatou, foi a que demandou mais discussão. Isso porque na hora de sistematizar, “tempo e espaço” deixou de ser um conteúdo estruturante pelo fato de que esse aspecto do conhecimento artístico perpassa os outros três. Logo, “tempo e espaço” se tornou uma grande categoria que, inclusive, na “composição” obra artística determina a utilização dos “elementos formais” e sua consequente categorização em “movimentos e períodos”.

Concomitante a esse trabalho de sistematização, por meio dos encontros em todo o Estado, durante 2004 e 2005, essa equipe da SEED discutiu com os professores, que opinavam e propunham o que necessitava de mudança, e atualizou o documento. Assim foram escritos o histórico do ensino de Arte, a concepção, a metodologia, a relação de conteúdos e a avaliação fase a fase. O *professor da SEED* ressalta que no período de elaboração das DCE a equipe da SEED contou com a participação dos professores da disciplina de todo o Estado fazendo encontros regionais e nessa etapa não se fez necessária a participação de consultores de universidades.

A partir do trabalho das equipes do ensino médio e do ensino fundamental, foi elaborada a versão preliminar das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte e Artes<sup>35</sup>, a qual foi dividida entre diretriz para o ensino fundamental, e diretriz para o ensino médio.

A diretriz para o ensino fundamental apresentava uma concepção de Arte como cultura e como linguagem “no sentido mais amplo do termo, como o estudo da geração, da organização e da interpretação de signos verbais e não-verbais” (PARANÁ, 2006, p. 29) fundamentada em Bakhtin. Quando tratam dos elementos estruturantes, há uma divisão em elementos básicos das quatro linguagens artísticas

---

<sup>35</sup> Faz-se necessário reafirmar que foi a partir de 2006 que ocorreu a mudança na denominação de “Educação Artística” para “Artes”, no ensino fundamental. No Paraná, essa disciplina era designada “Artes” no ensino fundamental, e “Arte” no ensino médio. No nível federal, somente a partir da Resolução CEB/CNE nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) houve a designação Arte para essa disciplina em toda a educação básica.

(artes visuais, dança, música e teatro), produções/manifestações artísticas e elementos contextualizadores.

Quanto ao encaminhamento metodológico para o ensino fundamental sugere-se que o aluno possa experimentar e explorar “materiais e técnicas vinculadas à produção artística que possibilitará ao aluno a familiarização com as variadas linguagens artísticas” (PARANÁ, 2006, p. 35). Para as séries iniciais, é recorrente a citação de uma metodologia de articulação do lúdico, das brincadeiras infantis às atividades artísticas com a justificativa de que “possibilitam a compreensão e o estabelecimento de inter-relações com os signos presentes nas diferentes manifestações e representações artísticas” (PARANÁ, 2006, p. 36).

Percebemos nessa diretriz do ensino fundamental a preocupação em se adotar explicitamente uma concepção de Arte associada à cultura, a qual é “resultante do trabalho que abrange as práticas sociais historicamente constituídas pelos sujeitos” (PARANÁ, 2006, p. 28). Entretanto, esse aspecto não é tão enfatizado como a referência aos aspectos expressivos do aluno: “as associações surgidas entre as linguagens artísticas e a realidade da criança podem revelar, de maneira autêntica, a **expressão do prazer dos sentidos**”; “é importante que os materiais utilizados e os conteúdos tratados sejam entendidos como instrumentos de interação com o mundo artístico, pela reflexão e exploração das possibilidades **expressivas**”; “a substituição das linguagens artísticas pela mera reprodução e consumo limita a **expressividade do aluno**” (PARANÁ, 2006, p. 35, grifos nossos).

Se a cultura é resultante do trabalho (que é o que está no texto) e o trabalho no sistema capitalista é alienante (MÈSZÁROS, 2006), a cultura é alienada em relação à totalidade da produção cultural humana. E se a Arte está associada a essa cultura, logo, a Arte entendida nessa diretriz é também restrita. Assim, seja no entendimento da cultura como resultante do trabalho, ou na ênfase aos aspectos expressivos, o que se pode verificar é que, em relação ao Currículo Básico, essa diretriz revela uma mudança na concepção.

Já em relação às diretrizes do ensino médio, em seu primeiro parágrafo há um posicionamento teórico, conceitual explícito: as “relações de Arte e sociedade, com ênfase na Arte e ideologia, Arte e seu conhecimento e Arte e trabalho criador têm como referência o fato de serem as três principais concepções no campo das teorias críticas de Arte” (PARANÁ, 2006, p. 48). Em seguida os conteúdos

estruturantes<sup>36</sup> são subdivididos entre elementos formais, composição e movimentos e períodos.

O encaminhamento metodológico é tríplice (sentir e perceber, trabalho artístico e conhecimento em Arte), e sempre faz referência ao sujeito histórico e social que produz a obra de arte. Conforme colocado pelo *professor da SEED* e já mencionado nesse texto, existe uma proximidade conceitual e metodológica para o ensino de Arte proposto nas diretrizes para o ensino médio e no Currículo Básico na década de noventa.

Dessa forma, enquanto as diretrizes para o ensino fundamental se repetem durante o texto e, por vezes, deixam de se posicionar teoricamente, nas diretrizes para o ensino médio há um posicionamento teórico explícito, com apropriações de textos de autores que se fundamentam no materialismo histórico e dialético (K. Kosík (2002), A. S. Vázquez (1978), A. Kuenzer<sup>37</sup> (2000)), bem como uma escrita mais articulada e coerente.

É importante ressaltar que as concepções decorrentes das orientações, tanto do ensino de Arte proposto pela Lei nº 5.692/1971, quanto do ensino proposto pelos PCN, não desaparecem dos pensamentos e das práticas dos docentes, por isso estão presentes ainda hoje. Não é possível trocar uma concepção como se troca uma chefia de governo, de um dia para o outro. E isso se torna evidente, nesse caso, quando percebemos a ruptura teórico-administrativa entre as equipes de ensino fundamental e médio. Por isso se justifica a necessidade do gestor se posicionar teoricamente.

A partir das propostas para o ensino fundamental e para o ensino médio, verificou-se que não era questão de conjugar pequenos apontamentos entre as duas diretrizes, mas as diferenças se manifestavam desde a concepção de Arte.

---

<sup>36</sup> Observe-se que os termos utilizados para os mesmos elementos da diretriz para o ensino fundamental e para o ensino médio são diferentes, além disso, o conteúdo dessas subdivisões é consideravelmente diferente. Por exemplo, enquanto nas diretrizes para o ensino fundamental são elementos básicos da linguagem da música distribuição dos sons de maneira sucessiva, distribuição dos sons de maneira simultânea, qualidades do som e estruturas musicais, nas diretrizes para o ensino médio somente as qualidades do som (acrescida da densidade) se enquadram nessa divisão, ficando o restante dos conteúdos distribuídos entre composição e movimentos e períodos (PARANÁ, 2006, p. 31, 58).

<sup>37</sup> KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

### 2.1.2.2) Constituição do Departamento de Educação Básica

Ciente de que havia essa contradição entre as equipes do ensino fundamental e do ensino médio, o então secretário da educação, Maurício Requião reúne as duas equipes de todas as disciplinas para debater seus pontos de vista nos meses de janeiro e fevereiro de 2006. A partir desses debates, as equipes foram unificadas a partir da concepção de educação básica que vem da LDB<sup>38</sup>, e foi assumida uma postura única para ambas as etapas de ensino de Arte, no caso, a de continuidade do Currículo Básico, que conforme o *professor da SEED*, era a que tinha mais condições de defender seu ponto de vista.

A esse respeito, reiteramos que há momentos em que o gestor decide unilateralmente. Nesse caso o Secretário da Educação toma medidas administrativas de controle e condução do processo para garantir a organicidade teórica e metodológica do processo.

Logo após o período de debates do início de 2006, a SEED publicou e enviou para as escolas a versão preliminar das DCE Arte e Artes, que haviam sido escritas, como dissemos, para o ensino fundamental e médio antes da unificação das equipes e na qual a já exposta disparidade de concepções para a disciplina nas duas etapas ora citadas é evidente.

Dentro da primeira proposta de elaboração das novas diretrizes estaduais descrita no texto de Arco-Verde (2004), conforme citado, a intenção era de elaborar a orientação pedagógica para a educação paranaense dentro de um período de quatro anos (que é o tempo de gestão de um governador). Isso se faz necessário porque o Secretário e o Superintendente da Educação ocupam cargos políticos e não eletivos ou efetivos. Então, quando ocorre uma mudança de governador, pode acontecer que esses cargos de gestão da educação sejam ocupados por outras pessoas. Por isso se faz necessário planejar ações que se efetivem dentro do limite de tempo da gestão.

Assim, seis meses depois da impressão da versão preliminar é publicada no site da SEED a versão unificada para o ensino de Arte no ensino fundamental e no

---

<sup>38</sup> Não somente as equipes técnico-pedagógicas foram unificadas, também houve unificação do Departamento de Ensino Fundamental e do Departamento de Ensino Médio na Superintendência da Educação da SEED. O novo departamento passou a ser chamado de Educação Básica sob chefia da professora Mary Lane Hutner.

ensino médio. Com a reeleição de Roberto Requião no governo do Estado e a manutenção das equipes, o trabalho em torno das DCE se estendeu.

Em julho de 2008 é apresentado, na semana pedagógica, o quadro de conteúdos básicos de Arte para o ensino fundamental II<sup>39</sup> e ensino médio sistematizado pelo Departamento de Educação Básica (DEB). Tal documento é o resultado das discussões realizadas nos eventos de formação continuada realizadas a partir da diretriz do ensino médio que se iniciaram em maio de 2007, os quais eram denominados “Encontros de Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar”, mas ficaram conhecidos como “DEB Itinerante”. Também nessa ocasião, e após a análise das pareceristas contratados pela SEED<sup>40</sup>, é apresentada outra versão preliminar das DCE com o posicionamento teórico assumido das diretrizes para o ensino médio, mas nesse momento, para fundamentar também o ensino fundamental II.

Sobre os aspectos que deviam ser observados pelas professoras pareceristas, a partir do acesso que tivemos à matriz enviada pela SEED para seus trabalhos, ressaltamos a presença de critérios como “clareza” e “exposição didática” do conteúdo do documento para o leitor final (professor); “precisão”, “coerência” e “aprofundamento” dos conceitos e fundamentos apresentados; e “necessidade de exemplos” para aplicação prática pelo professor. Isto é, havia preocupação com o leitor final.

Sobre a inclusão do quadro de conteúdos o *professor da SEED*, reafirmando seu posicionamento já explicitado quando da elaboração do CB, revela o porquê esse deve fazer parte da proposta:

Essa foi uma discussão com as DCE; ninguém queria que pusesse [o quadro de conteúdos]. Nós brigamos e pusemos, e todos os professores estão com a gente. [O professor] vai abrir o currículo, não vai ler a concepção e vai pegar o conteúdo. Se ele fizer isso está bom, uma hora ele vai se dar o trabalho de ler, por causa do esvaziamento que a gente tinha na época [do CB] e agora também. Duas situações parecidas em relação ao conteúdo.

Finalmente, após a revisão ortográfica do texto, é apresentada mais uma versão preliminar, em fins de 2008, já com o corpo que assumiria na versão definitiva publicada em outubro de 2009 após sete anos de discussões.

---

<sup>39</sup> Utilizaremos a denominação ensino fundamental II para fazer referência à etapa correspondente da 5ª (6º ano) à 8ª (9º ano) séries.

<sup>40</sup> As professoras pareceristas para as DCE de Arte foram: Isabel Marques (Instituto Caleidos, São Paulo), Maria Inês Hamman Peixoto (Universidade Federal do Paraná), e Maria José Dozza Subtil (Universidade Estadual de Ponta Grossa).

Sobre a oferta de condições humanas e materiais para implementação de uma política, Vieira (2003, p. 59) afirma que

o estoque de boas ideias de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos. A dimensão financeira [integrante das condições de implementação], que é um componente fundamental da gestão, no mais das vezes, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão.

Ora, se não se pretende que, depois de quase sete anos de trabalho para elaboração de um documento norteador da prática docente, a sua proposta se perca, como referencia Vieira (2003), condições de implementação, humanas e materiais são indispensáveis.

Em termos de condições para implementação, segunda dimensão da gestão da educação de acordo com Vieira (2003), podemos citar algumas ações da SEED que apóiam e possibilitam a efetivação dessa política. São elas:

- a) a presença **TV Multimídia** em todas as salas de aula das escolas do Estado. Essa televisão aceita dispositivo USB e reproduz arquivos de áudio em MP3 e WMA, os arquivos de vídeo em MPEG, DIVX e XVID e os arquivos de imagem em JPEG;
- b) a **Biblioteca do Professor** é um programa que foi iniciado em 2003 a partir da constatação da precariedade das bibliotecas escolares. Por meio de indicação de obras e votação por parte dos professores, foram adquiridos em duas fases, dentre todas as disciplinas, vinte e oito livros de Arte<sup>41</sup> necessários à complementação da formação do professor;

---

<sup>41</sup> Os doze livros adquiridos na primeira fase para a disciplina Arte foram: A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência (F. Ostrower); Arte para Quê? - A Preocupação Social na Arte (A. Amaral); Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais (I. M. Richter); O som e o sentido: uma outra história das músicas (J. M. Wisnik); Jogos para atores e não atores (A. Boal); A necessidade da arte (E. Fischer); Inquietações e mudanças no ensino da arte (A. M. B. Barbosa (org)); Dançando na Escola (I. Marques); Metodologia do ensino de teatro (R. Japiassu); Psicologia da Arte (L. Semenovich); Domínio do movimento (R. Laban); A História da Arte (E. Gombrich). Já os 16 títulos adquiridos na segunda fase: Folclore: aspectos gerais (I. C. Pinto); Novas mídias na arte contemporânea (M. Rush); Universos da Arte (F. Ostrower); História social da arte e da literatura (A. Hauser); A educação pela dança (P. Ossona); Música, cotidiano e educação (J. Souza); A (des)construção da Música na Cultura Paranaense (M. J. S. Neto (Org.)); O corpo em movimento (C. Fernandes); Reflexões sobre a arte (A. Bosi); A escola vai ao cinema (I. A. C. Teixeira, J. S. M. Lopes (org.)); Explorando o universo da música (N. Jeandot); O ouvido pensante (R. M. Schafer); Dançar a vida (R. Garaudy); Dicionário de teatro (P. Pavis); Arte e grande público: a distância a ser extinta (M. I. H. Peixoto); Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin (V. Spolin). O que se verifica é que para a área da música especificamente, foi comprado apenas um título na primeira fase. Já com a aquisição dos livros da segunda fase ocorreu um equilíbrio entre as áreas artísticas específicas e livros gerais de Arte. Dados disponíveis respectivamente em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/Bibliotecas/bibliotecaprofessor2006.pdf>, e

- c) o envio de **materiais** exclusivos para a abordagem das quatro áreas artísticas (4 kits de pancake com 5 unidades, 50 metros de TNT branco, 50 metros de TNT preto, 40 baquetas de madeira, 40 flautas doce e 20 fantoches);
- d) a publicação do “**Caderno de Musicalização**” como material de apoio pedagógico ao professor (publicado em 2008, e também disponível no site da SEED. Propõe a aprendizagem da flauta doce e da utilização do canto a partir de exercícios descritos no próprio caderno. Foi gravado um CD com as músicas apresentadas no livro impresso, entretanto, ao que parece, esse CD não acompanha a distribuição dos livros.);
- e) a **formação continuada** por meio de diversos programas da SEED (grupos de estudo, semana pedagógica nas escolas, formação para salas de apoio, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), DEB Itinerante e NRE Itinerante – esse último uma continuação do primeiro -, práticas pedagógicas com a TV Multimídia e Projeto Folhas - que consiste numa formação continuada, mas com produção de material didático);
- f) as **oficinas de capacitação** no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, na capital, que contemplam as quatro áreas artísticas;
- g) o **Livro Didático Público** para o Ensino Médio (que é uma coletânea de várias Folhas),
- h) o **cd Sons e Músicas** que foi disponibilizado para *download* em agosto de 2010 na área de Arte do portal da SEED. Contém 80 exemplos de músicas que podem ser utilizadas a partir das sugestões do encarte (também disponível para *download*), como material de apoio ao Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio;
- i) a retomada de **concursos públicos**<sup>42</sup> (nos anos de 2003 com 1002 vagas de Arte em todo o Paraná, 2004 com 194 vagas e em 2007 com 2016 vagas). Com exceção do concurso de 2003, os outros dois concursos tiveram a licenciatura em educação artística ou em alguma área artística como formação exigida ao candidato ao cargo de professor de Arte;

---

<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/Biblioteca%20Professor%20Dois/bibliotecaproffasedois.pdf>, acesso em 24/01/2011.

<sup>42</sup> Entendemos que concursos públicos com exigência de professor formado em Arte ou área artística dão melhores condições de implementação das DCE propostas pela SEED para a disciplina.

j) o **portal** [diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br) da Secretaria de Estado da Educação, lançado no início da primeira gestão de Requião (que contém várias informações e materiais para *download* para o trabalho do professor em sala de aula);

k) a **TV Paulo Freire** desenvolve programas televisivos a partir da produção de conteúdos pedagógicos direcionados à comunidade escolar e à formação continuada dos profissionais da rede pública do Estado.

Como se pode perceber há ações da listagem acima que se aplicam a todas as disciplinas, por outro lado, há outras que se referem especificamente ao ensino de Arte em geral ou música especificamente. Importa ressaltar que são ações que foram tomadas com o intuito de viabilizar a proposta educacional da SEED.

Apresentamos o processo de elaboração e gestão das DCE – Arte, documento que deve ser utilizado como referencial legal para o ensino de Arte em toda a rede pública paranaense. Entretanto, enquanto esse documento era discutido e elaborado no Paraná, no âmbito federal foi discutida, elaborada e aprovada a Lei nº 11.769/08. Essa Lei tem particular relevância em nosso estudo, haja vista que torna obrigatório o conteúdo música na educação básica. Por se tratar de uma Lei Federal, e de maior importância na hierarquia das leis, não pode ser desconsiderada nesse trabalho.

## 2.2) A LEI Nº 11.769/2008

A Lei nº 11.769 foi aprovada em 18 de agosto de 2008 e altera o artigo 26 da LDB ao incluir a obrigatoriedade da música na educação básica. A partir dessa aprovação esse artigo passou a ter um sexto parágrafo, o qual dispõe que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008), e que os sistemas de ensino teriam três anos, a partir da data em que a lei entrou em vigor, para se adaptar.

Esse é o texto da lei, entretanto, o trâmite da proposta dentro do contexto histórico e político até sua aprovação guarda relevantes informações aos educadores musicais, que é o que abordaremos logo abaixo.

### 2.2.1) Processo de elaboração da Lei

Os trabalhos em torno da Lei nº 11.769/2008 remontam ao fim do ano de 2004, com a mobilização de artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura em um debate, por videoconferência, do qual resultou a criação do Fórum de Mobilização Musical, cuja prioridade nas discussões era incluir a música no currículo escolar (ÁLVARES, 2005, p. 60). De acordo com Sobreira (2008, p. 45), os trabalhos em torno dessa discussão continuaram e se desenvolveram, apresentando, com o passar do tempo, maior clareza de propósitos. Assim, conforme o relatado por Figueiredo (2010, p. 17), em 2006 foi constituído um Grupo de Trabalho no qual participavam músicos e educadores musicais.

Segundo Sebben (2009, p. 70) os encaminhamentos dados após a constituição do Grupo de Trabalho, denominado Grupo de Trabalho Audiência Senado, sob responsabilidade do músico e coordenador do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), Felipe Radicetti, e que contaram com a participação da ABEM, além de outros educadores musicais e músicos, se deram com a definição de uma pauta única, a qual visava “um aprimoramento da legislação vigente para a educação musical”, e possibilitaram a redação do “Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas” (ABEM, 2006; 2007).

Esse Manifesto apresentava as concepções e reivindicações políticas e educacionais da área. Nesse sentido, chamamos a atenção para a concepção de ensino de música apresentada no Manifesto, e que por fim, deve ser a defendida pelos educadores musicais no que tange ao cumprimento da Lei nº 11.769/2008. Essa concepção é a de que o ensino de música “não visa à formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes” (ABEM, 2006).

O Manifesto foi divulgado em todo o país e veiculado pelo sítio [www.queroeducacaomusicalnaescola.com.br](http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com.br), sob responsabilidade do GAP. Assim, diante da mobilização da sociedade civil e com o endosso de mais de duas mil assinaturas, foi possível elaborar um projeto de lei que trouxesse em seu conteúdo a intenção da proposta do Manifesto.

De acordo com Sebben (2009, p. 72) o projeto de lei nº 330/2006 de autoria da senadora Roseana Sarney, o qual tramitou no Senado e que deu origem à Lei nº 11.769/2008, “não era na verdade aquele redigido em conjunto com a comunidade, apesar de trazer texto idêntico”. O texto desse projeto tratava de propor a obrigatoriedade da música como conteúdo, no componente curricular do ensino da Arte, de propor que esse ensino fosse ministrado por professores com formação específica na área, e de propor que os sistemas de ensino teriam três anos letivos para se adequar às exigências da Lei, que entraria em vigor quando de sua publicação no Diário Oficial da União (BRASIL, 2006b).

Embora a justificativa da apresentação desse projeto revelasse as concepções presentes no Manifesto, de que a necessidade do ensino de música se fazer presente nas escolas brasileiras seja a de promoção de uma formação artística mais ampla ao estudante, e que possibilite a fruição do objeto artístico-musical pelos alunos num contexto plural em manifestações culturais, entendemos que na sociedade em geral, e mesmo em meio aos educadores, possamos encontrar pessoas que entendem que a função da música na escola possa ser um paliativo aos problemas sociais, ou ainda a compensação pelas tantas perdas sociais.

Em vista disso, cabe refletirmos um pouco mais sobre as funções que a Arte/música podem assumir. Sobre essas funções na sociedade, apontamos as reflexões registradas pelos autores Humberto Eco (1976) e Allan Merriam (1964). De maneira ampliada às diversas manifestações artísticas, Eco (1976, p. 305) entende que a Arte pode ter cinco funções na sociedade. A primeira delas se refere à **diversão**, na qual a Arte tem função de entretenimento. A segunda função descrita pelo autor é a **catártica**, de liberação de emoções e pensamentos, seguida do relaxamento, e essa função relaciona-se particularmente com a dança e com a música. A terceira função é a **técnica**, isto é, fruição da Arte a partir do conhecimento técnico-artístico. A quarta função é a de **idealização**, para o qual a Arte é a oportunidade de evasão, fuga ou sublimação tanto para o artista, quanto para o sujeito fruidor. E, por fim, a quinta função é a de **reforço** ou **duplicação**, de emoções ou problemas da vida.

Já Merriam (1964) traz uma exposição mais detalhada para as funções e usos da música em particular. Para ele “o ‘uso’, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a ‘função’ diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização” (MERRIAM,

1964, p. 209 *apud* HUMMES, 2004, p. 39). Sabe-se, entretanto, que nem sempre a música será utilizada para a função à qual foi destinada, desse modo, sua função será determinada a partir de seu uso.

As categorias descritas por Merriam (1964) são as seguintes (SWANWICK, 2003; HUMMES, 2004; SEBEN, 2008): **expressão emocional** (expressão de emoções e ideias por meio da música); **prazer estético** (relaciona-se ao fruir esteticamente, tanto pelo criador, quanto pelo observador); **diversão** (relacionada ao entretenimento); **comunicação** (nesse caso, a música é entendida como linguagem culturalmente construída); **representação simbólica** (refere-se à representação de ideias e comportamentos na música); **resposta física** (refere-se à resposta do corpo ao estímulo musical, e varia culturalmente); **reforço da conformidade a normas sociais** (é a utilização da música para controle social, seja para protesto ou cerimônias de iniciação); **validação de instituições sociais e rituais religiosos** (refere-se à reafirmação de valores religiosos; assemelha-se ao reforço da conformidade a normas sociais por sugerir o certo e o errado, o que fazer ou deixar de fazer); **contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura** (pode decorrer ou abranger as demais funções citadas; continua uma cultura à medida que expõe seus valores pela música e a estabiliza ao apregoar os valores sociais); **preservação da integração social** (relaciona-se com a função anterior à medida que há ocasiões em que a música é utilizada para situações de cooperação e coordenação do grupo social).

Diante da possibilidade de aprovação do Projeto de Lei nº 330/06, três senadores opinaram sobre o porquê da necessidade da obrigatoriedade da música nas escolas, e o fizeram a partir de como concebem as diferentes funções da Arte e da música na sociedade.

A senadora Marisa Serrano, relatora da matéria no Senado “ressaltou que a obrigatoriedade do ensino de música pode contribuir para que os estudantes gostem da escola, assim como poderá garantir um mercado de trabalho específico para os músicos brasileiros” (AGÊNCIA SENADO, 2007).

Sobre o gosto dos estudantes pela escola, podemos inferir que a senadora se reportou à função de diversão, também relacionada ao lúdico, ou ao ter prazer em frequentar à escola. Já em relação à associação da garantia de mercado de trabalho para os músicos, parece haver aqui uma equiparação entre o ser músico e

o ser professor de música, e, ressalte-se, são profissões diferentes, com distinto conjunto de conhecimentos necessários à atuação profissional.

A afirmação dessa senadora se aproxima da crítica feita por Penna (2007, p. 51), quando a autora questiona a “lógica de que, para ensinar, basta tocar”. Para essa autora, “isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular ‘quem não sabe ensina’”.

Já na opinião dos senadores Romeu Tuma e Valter Pereira, a função da música estaria relacionada, simultaneamente, às funções de representação simbólica, reforço da conformidade a normas sociais, validação de instituições sociais, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e preservação da integração social, acima descritas, como se pode verificar:

Na opinião de Romeu Tuma, a música deve também ser ministrada em presídios. Segundo o senador, a agressividade pode estar relacionada à falta de sensibilidade e a música pode despertar emoções que minimizam a violência.

As escolas que incluíram a música em seus currículos, informou o senador Valter Pereira (PMDB-MS), registram menos problemas comportamentais dos estudantes. (AGÊNCIA SENADO, 2007)

Essas três opiniões são trazidas para ilustrar como a função do ensino de música na escola é visto no senso comum. Reiteramos que, conforme expusemos na Introdução desse trabalho, entendemos que a função primeira da música na escola é promover a humanização dos sentidos, entretanto, reconhecemos que as outras funções já expostas podem estar presentes, e isso não consiste, necessariamente, em um desvirtuamento do que entendemos que seja a principal função.

Acreditamos inclusive, ser benéfica a presença das outras funções da Arte e da música na escola, haja vista que a escola não é um lugar desvinculado da realidade social mais ampla e, se há funções identificadas para a Arte e para a música, sua utilização permitirá que tanto mais próxima da realidade do aluno a escola se fará. Isso, desde que se priorize a humanização dos sentidos.

Finalmente, o Projeto de Lei nº 330/2006 foi aprovado pela unanimidade de senadores em fins de 2007, mas necessitava ainda a sua aprovação na Câmara Federal, a sanção pelo Presidente e a publicação em Diário Oficial. Assim, em 19 de agosto de 2008 foi publicada no Diário Oficial da União a Lei nº 11.769/2008, que alterou o artigo 26 da LDB, incluindo a música como conteúdo na educação básica.

Embora aprovado, o artigo 2º da Lei nº 11.769/2008, que alterava o artigo 62 da LDB, que trata da formação exigida para a atuação docente na educação básica, exigindo formação específica ao docente que ensinasse música, nos termos da Lei, foi vetado.

Antes de continuarmos em nossa reflexão, nos deteremos um pouco nesse artigo da LDB, o qual prescreve que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1994)

A partir desse artigo podemos afirmar, por um lado, que nenhum bacharel em música (ou em qualquer outra área) pode assumir o lugar de um licenciado, o que em nosso ver, valoriza o indivíduo que se preparou para a docência. Por outro lado, porque a lei é genérica, uma pessoa que tenha sido licenciada em graduação plena em qualquer área do conhecimento, nos termos da Lei, pode dar aulas na educação básica.

Ressalte-se que o Decreto nº 3.276 (BRASIL, 1999), de 06 de dezembro de 1999 (que, portanto, antecedeu à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica), o qual regulamenta os artigos 61 a 63 da LDB (BRASIL, 1996) e dispõe sobre a formação em nível superior de professores da educação básica, prevê que, na especificidade, o licenciado possa atuar em qualquer nível da educação básica, abrindo possibilidades, por exemplo, de termos professores de música na educação infantil ou nas séries iniciais, etapa nas quais trabalham os professores unidocentes.

Entretanto, tanto esse Decreto, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) acima referidas, se eximem de regulamentar a impossibilidade de que professores com uma formação acadêmica específica, sejam docentes de uma área diversa da sua. Eximem-se ainda de clarificar, como regra, que a formação docente específica se destina à atuação docente específica. E essa é uma realidade conhecida, sobre a qual o artigo 2º da Lei nº 11.769/2008 traria modificações, e seria considerado o início dessa regulamentação.

Em 18 de agosto de 2008, dia da sanção da Lei nº 11.769/2008 pelo Presidente Lula, foi publicada uma mensagem de esclarecimento do veto (BRASIL,

2008c), apontando duas justificativas para o ocorrido. A primeira justificativa se apresenta dessa forma:

no tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2008c)

Sobre essa parte da mensagem, podemos verificar mais uma vez o equívoco de equiparação das atividades de músico profissional e do professor de música. Isso ocorre quando se lê a afirmação de que a música, por ser prática social, permite que haja profissionais atuantes e com reconhecimento nacional nessa área, sem, contudo, possuir formação acadêmica específica.

Já a segunda parte do texto completa:

adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (BRASIL, 2008c)

Nessa justificativa, entendemos, o legislador perde mais uma oportunidade, e se desobriga de esclarecer, legalmente, que para ensinar uma área do conhecimento é preciso ter conhecimento para tal. O que seria, sem dúvida, um ganho para a tão desejada escolarização de qualidade.

Faz-se importante afirmar que a partir da Lei nº 11.769/2008 o espaço da música na educação básica deixou de ser "potencial" (PENNA, 2008b), isto é, que só depende da escolha dos estabelecimentos de ensino, para ser "definitivo", ou seja, a inclusão da música como conteúdo deve ser dar "nos diversos níveis da educação básica" (BRASIL, 1996). A música não foi proposta como disciplina, entretanto, não há nenhum impedimento legal para que ela se configure dessa maneira, e sem dúvida, além da implementação da Lei nº 11.769/2008 em todo o território brasileiro, essa pode ser a continuidade da nossa luta como educadores musicais.

### 2.2.2) A Repercussão da Lei no Paraná

Tendo em vista que nossos entrevistados são gestores do ensino de Arte/música, se torna pertinente abordarmos a repercussão da Lei nº 11.769/2008 no Paraná, especialmente em Ponta Grossa, na perspectiva deles.

Do ponto de vista de nossos entrevistados, a opinião sobre essa Lei não é consensual. Do grupo dos gestores entrevistados, o *professor da SEED* opina que a aprovação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008b) veio a confirmar a política da SEED. Reitera que a LDB já abordava a presença da música, mas que a Lei chama a atenção da sociedade, que pode vir a pressionar como a Filosofia e a Sociologia fizeram<sup>43</sup>, além disso, abre a possibilidade de uma luta pela disciplina de música, mas enfatiza que na equipe técnico-pedagógica da SEED a música sempre teve prioridade, haja vista a presença de dois professores de música.

Se considerarmos somente o texto da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008b), a respeito da obrigatoriedade da presença de conteúdos de música na disciplina de Arte da educação básica, inferimos que o Estado do Paraná já está adequado a ela, conforme nos respondeu o *professor da SEED*. Inclusive, conforme expusemos em nossa análise do documento, a música está presente em todas as séries do ensino fundamental II e no ensino médio. Entretanto, retomamos um questionamento que tem estado com frequência nas conversas entre educadores musicais: o que da música deve estar presente? Em que séries deve estar presente? Essas questões devem fazer parte da pauta dos gestores e, em especial, dos educadores musicais para que tenhamos a necessária regulamentação e assim, a garantia desse ensino na escola.

Já a *professora do NRE* vê na obrigatoriedade um fortalecimento da área. Por outro lado, a *professora consultora* considera que legalmente é uma lei inócua. Para ela a lei tem efeito político porque, pelo senso comum, a área artística predominante na escola é artes visuais, assim a hegemonia dessa área pode ser questionada.

Em relação ao grupo de diretores as opiniões a essa Lei foram antagônicas. O diretor da escola B menciona que essa Lei abre a possibilidade de descobrir talentos, já que muitos alunos passam pela escola, têm o talento, e esse não é

---

<sup>43</sup> A partir da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 da LDB, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram incluídas obrigatoriamente na Base Nacional Comum do ensino médio e devem estar presentes em todas as séries dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2008a)

revelado. Além disso, lembra que a música, por fazer parte do gosto do aluno, o acalma e que, para a efetivação desse ensino o Estado teria que dar condições (materiais e humanas). Também o diretor da escola C considera a música como um atrativo a mais, e que a escola tem que ser um “chamariz” para que o aluno a frequente. Para esse diretor, a obrigatoriedade soa como uma imposição necessária (demonstrando desconhecimento de toda a participação da sociedade civil para a aprovação da Lei).

Chama-nos a atenção a questão do talento apontada por um diretor. Com essa fala percebemos que a concepção de ensino de Arte/música na escola ainda é fundamentada em valores inatos para poucos. Nesse caso, retomamos o que já dissemos na introdução desse trabalho, de que a capacidade de compreensão do objeto artístico-musical não se dá pela posse de um dom inato, mas pelo domínio do código utilizado nesse mesmo objeto e pelo contato freqüente com ele. Essa consideração é premissa básica para a democratização da música na escola.

O diretor da escola D também fala pelo viés da obrigatoriedade: “o professor de Arte tem que ver como uma coisa não imposta prá ele, que daí eu acho que as coisas andam”. E continua afirmando que por causa disso os alunos aceitaram muito bem as aulas com utilização das flautas.

De uma maneira mais ponderada foram as respostas dos diretores das escolas A e E. Para o diretor da escola A, além das noções básicas de música (que já são trabalhadas) justificaria a abertura da disciplina de Arte, entretanto, nas palavras dele, “cada vez que vai mexer na grade curricular é uma guerra”, e dessa forma, ele não vê outra saída que não seja a escola integral. Reconhece, todavia, que o objetivo da disciplina não é formar o artista, mas dar possibilidade de desenvolvimento posterior. Já o diretor da escola E se posiciona favorável e considera que seria mais interessante a presença de um professor específico de música para que o aluno tivesse mais oportunidade (de aprender instrumento), isso porque o professor de Arte “vai trabalhar [a música] na medida do possível”.

Diante do exposto verificamos que existe uma contradição entre a fala de alguns de nossos entrevistados sobre a Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008b). Enquanto o *professor da SEED* e a *professora consultora*, pelo trabalho que desenvolvem, sabem exatamente do que estão falando, as respostas dos diretores das escolas B, C e D nos permitem deduzir de que há um desconhecimento dessa Lei. Isso pode ser justificado, talvez, pelo fato de que as DCE abordam conteúdos de

música e são a determinação curricular legal nas escolas públicas do Estado, logo, já estão adequadas à nova legislação.

Os mesmos diretores dessas escolas também fazem referência à importância da Lei, mas relacionando a aspectos subjetivos da comunidade escolar: “isso acalma o aluno”; “é um atrativo a mais” na formação do estudante; a música não pode ser “imposta” para o professor. Entendemos que essas falas demonstram, ainda, a herança dos efeitos da Lei nº 5.692/1971 e dos PCN para o ensino de Arte. Além disso, o “acalmar” e o “atrair” nos levam a pensar em como as funções da música como reforço às normas, contribuição para a estabilidade e diversão, estão mais presentes até do que o desejo pela democratização e humanização do aluno pelo acesso à música.

Neste capítulo pudemos analisar o contexto de formulação de concepção, o processo e o movimento das ideias na formulação, na gestão e nas ações propostas para implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais - Arte, no âmbito estadual. No âmbito federal, pudemos analisar o contexto de formulação e a proposta da Lei nº 11.769/2008, a qual, como vimos, está sendo atendida, ao menos textualmente, nas DCE – Arte. Apontamos como houve um resgate do Currículo Básico quando da iniciativa da SEED em elaborar uma nova política para o ensino de Arte, negando os PCN como concepção e prática do ensino de Arte para a escola pública paranaense.

No próximo capítulo apresentaremos e analisaremos o conteúdo propriamente dito das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte, tal como fizemos nos documentos anteriores, visando um maior aprofundamento no conhecimento dessa política.

## CAPÍTULO 3

### AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS – ARTE: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DO TEXTO

No capítulo anterior apresentamos o contexto histórico e político, bem como o processo de elaboração e gestão das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte. Vimos como, historicamente no Estado do Paraná, houve um momento de ganho teórico ocorrido no período da redemocratização, que foi refletido no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. De acordo com o que apresentamos, esse documento foi sendo deixado de lado, enquanto política pública para o ensino de Arte, tendo sido substituído parcialmente pelos PCN, documento orientador emanado do Ministério da Educação.

Logo, o contexto de elaboração e de gestão das DCE demonstrava as consequências do processo ocorrido, necessitando de antemão um posicionamento claro do gestor: a forma de “caminhar” seria a partir do resgate do CB.

Neste capítulo apresentaremos e analisaremos as proposições do texto das DCE – Arte, as quais nos darão embasamento para poder ponderar, posteriormente, a gestão do ensino de Arte na realidade pontagrossense a partir dessa política.

Conforme já dissemos, as DCE – Arte podem ser consideradas como política curricular para o ensino de Arte no Paraná. Dito isso, se faz necessário esclarecer que adotamos a concepção de Gimeno Sacristán (2000, p. 109), para o qual política curricular:

é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores.

O mesmo autor propõe um “modelo de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 104), ou seja, o currículo como algo construído a partir de mediações entre as várias partes interessadas e que, de acordo com o nível em que está sendo utilizado, sofre alterações na sua interpretação. Para Gimeno Sacristán (2000) há seis níveis de efetivação de uma

proposta curricular<sup>44</sup>, isto é, não há transposição direta de seu conteúdo. Entretanto, nos deteremos naquele que corresponde à análise que nos propomos, ou seja, no currículo prescrito.

O currículo prescrito se refere “à orientação do que deve ser seu conteúdo”. Esse currículo, segundo o autor, se efetiva sob influências do campo econômico, político, social, cultural e administrativo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105). Em vista disso, pode-se averiguar, conforme abordado no capítulo anterior, que as DCE – Arte, enquanto política curricular, se configuraram do modo como foram apresentadas a partir das influências dos campos supracitados. O currículo prescrito é então explicitado no movimento das ações dos sujeitos, e, em nosso caso, no relato dos gestores.

Enquanto currículo prescrito, o livro eletrônico das DCE é dividido em duas partes: uma parte comum a todas as disciplinas e uma parte específica para os conteúdos de Arte.

### 3.1) PRIMEIRA PARTE – A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR:

A primeira parte é dividida em cinco tópicos: os sujeitos da educação básica, fundamentos teóricos, dimensões do conhecimento (com três sub-tópicos), avaliação e referências.

Na parte comum é apresentada a fundamentação teórica da proposta, pensada a partir da clientela da escola pública, para a concepção do papel da escola e de currículo. Embora o texto não seja explícito em afirmar que se fundamenta no materialismo histórico e dialético, não é difícil de perceber sua identificação com essa teoria, seja no reconhecimento da importância da socialização do conhecimento, seja pelas citações de teóricos dessa concepção, como Mészáros, Kosik, Frigotto e do próprio Marx, como exemplificamos abaixo:

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados. Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação

---

<sup>44</sup> Os seis níveis de efetivação de uma proposta curricular descritos por Gimeno Sacristán (2000, p. 104-106) são: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado.

humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento. (PARANÁ, 2009a, p. 23, grifos no original)

E ainda:

os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. (PARANÁ, 2009a, p. 14)

Nessa mesma citação, além de demonstrar afinidade com o materialismo histórico e dialético, também fica evidenciada a perspectiva disciplinar assumida no documento. Isso quer dizer que os conteúdos disciplinares estão dispostos formalmente, ou sistematicamente em cada disciplina e série, sem descartar, contudo, a possibilidade das “relações interdisciplinares” (PARANÁ, 2009a, p. 14).

O texto apresenta formulações que explicitam categorias do materialismo histórico e dialético. A mediação ocorre nas relações interdisciplinares entre as disciplinas escolares de modo que se compreenda a totalidade do conhecimento:

A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade. (PARANÁ, 2009a, p. 20)

Revelar as contradições da sociedade (capitalista) aparece como uma função da Arte:

(...) 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. (PARANÁ, 2009a, p. 50)

Retomando o aspecto disciplinar assumido, faz-se necessário fazer uma observação. Conforme vimos no capítulo anterior, durante o processo de elaboração do documento os professores de Arte entendiam que auto-estima e os temas transversais dos PCN eram conteúdos dessa disciplina. Em contraposição, a SEED, ao assumir uma perspectiva disciplinar está, com isso, afirmando a existência de conteúdos disciplinares a serem abordados em suas respectivas áreas do conhecimento, e complementarmente os apresenta em quadros<sup>45</sup>, nas próprias Diretrizes Estaduais, para as respectivas séries ao invés de uma lista de objetivos conforme a política nacional dos PCN.

---

<sup>45</sup> Os quadros de conteúdos da disciplina de Arte estão disponibilizados como anexo neste trabalho.

O papel da escola no documento é de emancipadora ao propor que ela seja espaço de socialização do conhecimento que dá a crianças, jovens e adultos condições de exercício crítico às “contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e [que] propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem” (PARANÁ, 2009a, p.14). Além disso, propõe uma prática pedagógica capaz de permitir a professores e alunos, nas palavras de Mészáros (2006, p. 212), uma “transformação emancipadora”.

O currículo é assumido como configurador da prática e vinculado às teorias críticas, explicitando sua concordância com o Currículo Básico conforme mencionado no próprio texto do documento: “não se trata de uma idéia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico” (PARANÁ, 2009a, p. 19).

As dimensões do conhecimento assumidas são a científica, artística e filosófica e “constituem parte fundamental dos conteúdos das disciplinas do currículo da Educação Básica” (PARANÁ, 2009a, p. 23):

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, 2009a, p. 21)

O próprio texto das DCE referencia que essa perspectiva se aproxima da ideia de atelier-biblioteca-oficina de Gramsci, que possibilita a formação técnica e humana, aspecto também citado no documento. Sob a justificativa de que o conhecimento científico advém do desdobramento do conhecimento filosófico em busca da verdade, que o homem, a partir da desvinculação das ciências humanas das ciências naturais, tornou-se objeto e sujeito do conhecimento; e que o conhecimento artístico provém de uma relação particular entre o conhecimento, o mundo e o homem que por meio do conhecimento artístico transcende sua condição humana, as dimensões do conhecimento são expostas a fim de justificar a proposição da “transformação da realidade social, econômica e política” (PARANÁ, 2009a, p. 20) pelo aluno no seu tempo.

Em nosso ponto de vista, entender o conhecimento na sua totalidade permite ao estudante articular os conhecimentos aprendidos na especificidade de cada disciplina sem, contudo partir para a superespecificidade que isola os

conhecimentos com se tivessem finalidades em si mesmos. Entretanto, sabemos que no ambiente escolar, tendo em vista a multiplicidade de aspectos envolvidos para que essa concepção se efetive (carga horária das disciplinas, condições de efetivação, disposição dos docentes envolvidos, etc.), a articulação e a conseqüente transformação da realidade pretendida não é tão objetiva e simples.

O documento também propõe a ultrapassagem de um modelo de seleção de conteúdos escolhidos por outrem que não o professor, a partir da perspectiva de que esse tem condições de elencar, dentro do rol de conteúdos estruturantes, aqueles que são básicos e condizentes com a particularidade da escola e do grupo de alunos com o qual trabalha. Os conteúdos estruturantes são definidos, então, como conhecimentos histórica e reconhecidamente necessários à disciplina, os quais a identificam com seu objeto de estudo e ensino. Assim, fica aí evidenciado o compromisso com os conhecimentos historicamente produzidos, porém, é declarada também a preocupação de que o caráter transitório de certos conteúdos seja assim abordado, tendo em vista que o homem ainda continua construindo o conhecimento científico. Nesse sentido o texto traz a explicitação:

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente. (PARANÁ, 2009a, p. 25)

O texto traz o esclarecimento de que os conteúdos farão parte da Proposta Pedagógica Curricular das escolas, e a partir daí o professor elaborará seu Plano de Trabalho Docente, no qual elencará os conteúdos básicos a partir dos conteúdos estruturantes, e no qual explicitará também a metodologia e avaliação adotadas, de acordo com o contexto das escolas e turmas em que trabalha.

Aqui se questiona a falta de maior clareza sobre a diferença entre conteúdo básico do estruturante<sup>46</sup>. É possível que o entendimento do que se pretende com a apresentação desses conceitos não chegue ao entendimento do professor que

---

<sup>46</sup> 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 desse. 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.

trabalha com o documento. Essa é, inclusive, uma das justificativas para a apresentação do anexo ao fim das DCE contendo a lista de conteúdos por área e por série. Para o *professor da SEED* não havia unanimidade na colocação dessa lista, entretanto, a listagem foi incluída mesmo com o conhecimento de que o professor poderia “abrir o currículo, não [...] ler a concepção e [ir diretamente ao] conteúdo” (2009a, p. 6), na expectativa de que um dia ele se dê ao trabalho de fazê-lo.

Mesmo recusando a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade é assumida no texto com o intuito de evidenciar a limitação do conhecimento meramente isolado, e de propor a abordagem do conhecimento visando sua totalidade.

Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento. (PARANÁ, 2009a, p. 27)

Complementarmente, o texto traz a proposição de que a abordagem do conteúdo pelo professor deve permitir a comparação entre contextos sociais e históricos, tomando cuidado em possibilitar ao aluno o reconhecimento desses contextos pela distinção temporal, ou seja, a comparação não deve ser direta, antes, deve guardar as especificidades de cada época.

A avaliação proposta para as disciplinas curriculares apresenta como propósito, mais do que aferir se o conhecimento foi apreendido, possibilitar “a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize” (PARANÁ, 2009a, p. 31), numa perspectiva metodológica que orienta os procedimentos para se chegar ao conhecimento efetivo do conteúdo pelo aluno.

Mais uma vez ocorre a afirmação de que a avaliação proposta deve transcender o espaço da sala de aula, e possibilitar aos estudantes a “inserção cidadã e transformadora da sociedade” (PARANÁ, 2009a, p. 31). Também é sugerido que a concepção de avaliação adotada pela escola seja de construção coletiva entre a direção, equipe pedagógica, pais e alunos para que todos “assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos” (PARANÁ, 2009a, p. 33).

Reconhecemos que existe em toda a parte geral do documento a explicitação de um padrão de educação emancipatória e humanizadora. Sabe-se do teor revolucionário que essa matriz teórica vislumbra, entretanto, não se pode esquecer que o concreto real do sistema capitalista é contrário a essa abordagem, seja pela negação de condições de recursos humanos e materiais, seja pela negação do conceito de Arte numa perspectiva não economicista tal como tem se apresentado historicamente nas leis e políticas (SUBTIL, 2009b). A constatação dessa verdade não nos impede, entretanto, de afirmar, tal como o documento explicita, a possibilidade de avanço e transformação dessa realidade.

### 3.2) SEGUNDA PARTE – DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE ARTE:

A segunda parte, específica, é dividida em seis tópicos: dimensão histórica da Arte, fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos estruturantes (com três sub-tópicos), encaminhamento metodológico com um sub-tópico de conhecimento em Arte e outro com sugestões de encaminhamento metodológico, avaliação e referências.

No tópico referente à dimensão histórica do ensino de Arte é apresentado um relato de alguns marcos sobre o ensino da Arte no Brasil e no Paraná desde o período colonial com a Companhia de Jesus, passando pela fundação da Academia de Belas-Artes (1816), a fundação do Liceu de Curitiba (1846), a influência da Semana de Arte Moderna de 1922 no ensino de Arte, a primeira Escolinha de Arte, o canto orfeônico implantado por Villa-Lobos, a atuação de alguns artistas paranaenses como Guido Viaro, Emma e Ricardo Koch, Bento Mossurunga, a Lei nº 5.692/1971 e o ensino de educação artística, a redemocratização da década de oitenta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e os PCN, Lei nº 11.769/2008 e a obrigatoriedade do ensino de música, até a publicação do próprio documento.

As DCE - Arte trazem concepções de Arte vigentes historicamente para posteriormente afirmar a concepção dialética. Nesse sentido, é discorrida inicialmente a concepção de Arte como mimesis e representação, como expressão e como técnica, de forma a fornecer subsídios ao professor para compreender em que medida essas “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” (PARANÁ, 2009a, p. 52).

Essas concepções são tratadas com o intuito de instrumentalizar o professor com fundamentos artísticos históricos, entretanto, a concepção assumida no documento é a abordagem da Arte como forma de conhecimento, como ideologia e 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” (PARANÁ, 2009a, p. 54, grifo no original).

A Arte é assumida, inicialmente como fonte de humanização, capaz de clarificar para o estudante a naturalização forjada da vida:

A Arte é fonte de humanização 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. (PARANÁ, 2009a, p. 56)

A concepção de Arte como forma de conhecer o real se dá em sua relação com a individualidade humana,

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. (PARANÁ, 2009a, p. 57)

O fato de a Arte não estar imune às influências sócio-político-econômico e culturais permite sua compreensão como ideologia, tanto como instrumento de coesão social, de pertencimento a um grupo, como de propagação de ideias hegemônicas. (PARANÁ, 2009a, P. 58)

Já o entendimento da Arte como trabalho criador parte

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. (PARANÁ, 2009a, p. 60, grifo no original)

Reconhecemos aqui, mais uma vez, a concordância da proposta do documento com a concepção de Arte no materialismo histórico e dialético. Abaixo discutiremos a concepção de ensino de Arte/música assumida nas DCE.

O texto das DCE – Arte é bastante explícito ao adotar uma concepção de ensino de Arte, o qual, é apropriado ao ensino de música também. O primeiro aspecto observado nesse sentido se refere ao ensino de Arte como texto e não

como pretexto, destinada a todos os educandos indistintamente, porque a mesma é entendida 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 (PARANÁ, 2009a, p. 46)

Mais adiante, consta no documento a afirmação de que se pretende, com o ensino de Arte, “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**” (PARANÁ, 2009a, p. 52, grifos nossos). Essa colocação reforça que o fazer artístico crítico permite a percepção da realidade na sua concreticidade como finalidade do ensino de Arte.

Em seguida, assumem-se os “nexos históricos entre arte e sociedade” como enfoques dados a esse ensino (PARANÁ, 2009a, p. 54), e, posteriormente, assume-se a Arte como fonte de humanização: “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” (p. 56). Desse modo, “educar os alunos em arte é possibilitar-lhes um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade além das aparências, com a criação de uma nova realidade, bem como a ampliação das possibilidades de fruição” (p. 56).

Nessa perspectiva, toma-se o estudante como sujeito histórico e social que deve se inserir no mundo de forma crítica compreendendo melhor a realidade pela educação dos sentidos e a ampliação da capacidade de percepção individual e social

Finalmente, o ensino de Arte é assumido com o propósito de desenvolver atividades de cunho artístico (p. 62), retomando a necessidade do fazer artístico como eixo metodológico no ensino de Arte. Nessa mesma página, a esse respeito, há uma nota de rodapé que é ainda mais objetiva:

isso não significa que a escola deva visar à formação de artistas, ou ainda, que deva eleger e privilegiar os que apresentam uma produção de qualidade diferenciada da maioria. Nestes casos, é dever da escola, com a anuência da família, encaminhá-los a outras instituições da sociedade para que os alunos tenham condições de se desenvolver na área em que demonstrem aptidão diferenciada. Cabe lembrar que, enquanto instituição voltada à educação e ao ensino, a escola existe para democratizar o acesso ao conhecimento e à experimentação nos campos da cultura humana, a todos os alunos, indiferenciadamente. (PARANÁ, 2009a, p. 62)

Essas citações das DCE – Arte indicam a preocupação em desmistificar a idéia do dom e das capacidades inatas como único fator de produção e fruição da Arte. Importa que todos tenham o direito de acesso e ampliem seu conhecimento artístico e pensamento crítico, inclusive por meio do fazer artístico-musical escolar. Essa visão está coerente com idéia concebida por autores da área da educação musical, particularmente, de Penna (1995, 2008c) e que foi adotada nesse trabalho.

A proposta metodológica é baseada em três pilares: teorizar (fundamentar o conhecimento artístico historicamente produzido), sentir e perceber (apreender pelos sentidos – por meio da apreciação e da fruição os conhecimentos sobre a Arte de maneira a possibilitar ao aluno a transcendência da realidade aparente) e trabalho artístico (fazer artístico propriamente dito), os quais devem ser contemplados “em todos os momentos da prática pedagógica” (PARANÁ, 2009a, p. 69), nas quatro áreas artísticas, as quais são abordadas a partir de seus conteúdos estruturantes: elementos formais, composição e movimentos e períodos. O texto sugere que o professor trabalhe os conhecimentos da Arte a partir do conteúdo estruturante “composição” e assim aborde os elementos formais presentes e os movimentos e períodos em que o modelo composicional escolhido se manifesta. Assim, é sugerida a abordagem histórica não linear da Arte.

Nesse momento se faz pertinente uma reflexão sobre os termos utilizados nos eixos metodológicos da proposta: *teorizar*, *sentir e perceber* e *trabalho artístico*. Se há pretensão que o espaço da Arte no currículo seja estável e definido, tal como é a Língua Portuguesa (por exemplo), que os alunos tenham uma formação artística ampla e fundamentada e que promova o entendimento além da realidade aparente, termos que possam causar uma interpretação equivocada do que se pretende, devem ser evitados.

Sobre a utilização dos termos *teorizar* e *trabalho artístico*, entendemos que, apesar de serem considerados eixos interdependentes, podem favorecer uma interpretação simplista de que teoria e prática (teorizar e trabalho artístico) são aspectos desconectados. Assim, enquanto fica esclarecido reiteradamente o fundamento teórico assumido no documento, a utilização dos termos *teorizar* e *trabalho artístico*, como momentos distintos do ensino de Arte, parece-nos

contraditória, haja vista que desconsidera a concepção de práxis<sup>47</sup> no materialismo histórico e dialético.

Incorre-se na perda dessa ideia e na possibilidade de limitação da abordagem do conteúdo estruturante a ele próprio, deixando de contemplar uma realidade social e artística mais ampla. Assim, entendemos que enquanto encaminhamento metodológico, compreender a relação dialética entre teoria e prática possibilita ao aluno aprender e se apropriar do conhecimento com a organicidade inerente aos aspectos práticos e teóricos do objeto artístico.

Por outro lado, a utilização dos termos *sentir e perceber* para o outro eixo metodológico, incita o entendimento de que a apreensão pelos sentidos é um modo suficiente para entender uma obra de Arte, limitando-se apenas aos sentidos propriamente ditos e não na educação da percepção (mais ampla, portanto). Esses termos podem remeter o leitor às práticas docentes baseadas na livre expressão e na atribuição do valor artístico pelo gosto pessoal, conforme já abordado no capítulo primeiro, devem ser evitados. Dessa forma, entendemos que a ideia de *educação dos sentidos* para o eixo *sentir e perceber* seria mais adequada.

Assim, em nossa opinião, enquanto a concepção de Arte assumida no documento, por exemplo, é bastante profusa, a apresentação dos eixos metodológicos é concisa e dá margem a interpretações equivocadas da proposta.

O documento apresenta também sugestões de encaminhamento metodológico em cada uma das áreas. Para a música são descritos os elementos formais (também entendidos como parâmetros do som) e composicionais (também entendidos como parâmetros da música). Inclui também uma breve explicação sobre gêneros e formas musicais para então apresentar uma sugestão de encaminhamento metodológico a partir da proposta:

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

1. apreciação e análise do videoclipe (música, imagem, representação, dança...), com ênfase na produção musical, observando a organização dos elementos formais do som, da composição e de sua relação com os estilos e gêneros musicais;
2. seleção de músicas de vários gêneros para compor outra trilha sonora para a mesma cena do videoclipe, observando se há mudança no sentido da cena;

---

<sup>47</sup> Reiteramos o já exposto anteriormente neste trabalho, quando apresentamos nosso entendimento de práxis a partir dos escritos de Vázquez (1990, p. 243), para o qual não há transformação automática de atividade teórica em prática, ou identificação entre ambas, mas unidade dialética em que há, ao mesmo tempo, autonomia e oposição relativas.

3. construção de instrumentos musicais, com vários tipos de materiais, para produções musicais com diversos arranjos instrumentais e vocais, compondo efeitos sonoros e música para o videoclipe;

4. registro de todo o material sonoro produzido pelos alunos, por meio de gravação em qualquer mídia disponível.

Para o desenvolvimento do trabalho é importante que ocorram os três momentos na organização pedagógica: o sentir e perceber a obra conforme sugerido no primeiro item; o trabalho artístico que está relacionado nos itens dois, três e quatro; o teorizar em arte que contempla todos os itens. É importante lembrar que o trabalho em sala pode iniciar por qualquer um desses momentos ou por todos, simultaneamente. (PARANÁ, 2009a, p. 76, 77)

Essa sugestão é uma proposta possível de ser trabalhada na música. Valorizamos a utilização do videoclipe como um produto contemporâneo que associa som e imagem e que faz parte do contexto do alunado. A separação dos elementos artísticos presentes também é necessária para que se compreenda a organização da obra em sua totalidade. Entretanto, observe-se que não há menção do contexto histórico da composição, elemento que consideramos ser indispensável para a apropriação da obra na sua intenção inicial, e que se afina completamente com a matriz teórica adotada. Antes, aparece na sugestão a possibilidade de mudança no sentido da cena, aspecto que pode, caso não haja um trabalho de conceituação no caráter de uma obra, limitar-se à subjetividade do aluno.

O terceiro momento também requer uma análise. A utilização de materiais diversos que não somente instrumentos musicais em composições é concordante com um contexto mais amplo de composição musical. Especialmente desde o início do século XX essa possibilidade se viu ampliada. Entretanto, falta esclarecer melhor a prática pretendida, sob o risco de que o professor reproduza uma prática na qual os alunos simplesmente “batam” nos instrumentos. É necessário esclarecer que o som a ser produzido nesse terceiro momento não faz parte de um trabalho pré-musical, mas que a utilização de outros materiais como recurso musical, independente de suas origens e do modo como devem ser tocados, deve priorizar a intenção musical. Para que isso ocorra é necessário um trabalho de desenvolvimento musical rítmico, melódico e analítico anterior.

Por fim, entendemos que falta o retorno à totalidade do objeto artístico nessa sugestão. O texto somente indica que o produto do processo seja gravado como último item da proposta. Finalmente, embora haja a explicitação dos momentos do encaminhamento metodológico nessa sugestão, não há clareza quanto a isso.

A avaliação proposta para a disciplina de Arte é diagnóstica e processual. Deve contribuir para a preparação de aulas e proporcionar o entendimento de como o aluno desenvolve seu aprendizado e como supera dificuldades e problemas durante o processo de aprendizagem. Deve ainda ser feita de com registros processo de aprendizagem dos alunos, descrevendo os avanços e dificuldades dele, com registro sistemático pelo aluno de maneira que esse possa “apresentar, refletir e discutir sua produção e a dos colegas” e também por meio de variados instrumentos avaliativos (PARANÁ, 2009a, p. 81, 82).

Há ainda um anexo dos Conteúdos Básicos. Esse anexo faz parte das Diretrizes de todas as disciplinas e contém uma parte introdutória (comum a todas) e uma parte específica da disciplina de Arte, seguida dos quadros de conteúdos a serem contemplados (específico por disciplina). Para a disciplina de Arte os quadros de conteúdos são apresentados por área (artes visuais, dança, música e teatro) e por série (ensino fundamental II e ensino médio), e os conteúdos listados são aqueles considerados fundamentais. Na introdução desse anexo, há uma observação interessante:

por serem conhecimentos fundamentais para a série, **não podem ser suprimidos nem reduzidos**, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado. (PARANÁ, 2009a, p. 87, grifos nossos)

Parece-nos contraditório que a disciplina de Arte, com a peculiaridade de abarcar quatro áreas artísticas, e pretensamente ministrada por um professor com formação específica em uma das áreas, tenha utilizado a mesma descrição inicial do Anexo que todas as outras disciplinas (como exemplificado acima), propondo uma atuação docente que se comprometa, sem redução de conteúdos, com uma formação que, sabemos, não é possível nas condições atuais de carga horária e recursos humanos e materiais.

Nessa mesma introdução há menção de que o planejamento do professor deva ser feito tendo como base a sua formação artística específica para atingir os conhecimentos de outras áreas:

Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas. (PARANÁ, 2009a, p. 88)

Esse parágrafo, em nosso entendimento, além de confundir o professor que inicialmente lê que não pode suprimir ou reduzir nenhum conhecimento, e depois lê que deve planejar de acordo com sua formação e aos poucos atingir a totalidade dos conhecimentos, demonstra também uma falta de coerência interna, pois durante o texto não há nenhum esclarecimento a esse respeito.

Entendemos que a SEED, ao propor ao professor a abordagem de conteúdos de outras áreas artísticas, como verificado acima, está propondo também uma atuação polivalente do professor. No documento, a justificativa para essa proposta de atuação do professor se dá com a utilização de um texto de Kosik (2002) quando esse aborda a questão do todo e das partes no método materialista. Para esse autor a especificidade revela a unidade interna da totalidade já que essa “compreensão mais profunda da unidade do real representa uma compreensão também mais profunda da *especificidade* de cada campo do real e de cada fenômeno” (KOSIK, 2002, p. 45).

Parece-nos altamente coerente pensar a Arte como um campo maior e da qual a música, dança, teatro e artes visuais são algumas de suas áreas, entretanto, quando se fala de docência seria justificável, ainda hoje, esse tipo de atuação? Cabe ressaltar que embora a atuação polivalente não seja explicitada e nem assumida no documento, essa é uma interpretação possível à medida que o professor lê no documento de que deve abordar conteúdos de outras áreas. Isto é, a polivalência está subjacente na leitura pelo docente.

Não seria um retrocesso pensar em agrupar as áreas tal como durante a vigência da Lei nº 5.692/1971 com a Comunicação e Expressão? Ou o que diria o professor de português se o professor com formação em música desse aula em seu lugar<sup>48</sup>? E como contemplar tantos conteúdos com tão pouco tempo disponível na grade curricular? Tais questões ainda são contemporâneas porque, dado o histórico de ensino de Arte no Brasil e em particular no Paraná, a disciplina de Arte continua fragilizada ao ser concebida como território pouco definido. Nesse sentido, a discussão sobre essa temática, em termos de mudanças efetivas, ainda está distante de seu final, entretanto, é um debate que não deve ser esquecido.

---

<sup>48</sup> É sabido que o contrário acontece: professores de Português dando aulas de Arte. A esse respeito citamos a pesquisa de Subtil (2009b) em que a autora apresenta um total de 32% dos professores de Arte com essa formação na realidade investigada. Em nosso levantamento foi verificado que metade dos professores atuantes nas escolas estaduais no município de Ponta Grossa são de áreas distintas da Arte.

Há a proposição de que se trabalhe em busca da totalidade do conhecimento, “pois a compreensão profunda da parte e sua relação com as outras partes e a totalidade é o que possibilita uma real apropriação do conhecimento pelo aluno” (PARANÁ, 2009a, p.88).

Não negamos a totalidade do conhecimento, porém, se pensarmos na atuação do professor que tem formação em Educação Artística (nas quatro áreas, portanto), verificamos que não há profundidade no conhecimento de todas elas. Se pensarmos na atuação do professor com licenciatura específica em uma área, infere-se que há profundidade na especificidade, mas este professor esbarra na impossibilidade concreta de dialogar com professores com formação artística distinta, porque não há professores de todas as formações nas escolas públicas pontagrossenses.

A SEED ao propor essa colocação no texto das DCE, embora não negue a probabilidade da presença de professores das quatro áreas desconsidera, então, a possibilidade de interdisciplinaridade entre professores com formação artística distinta. Assim, não há perspectiva de que o diálogo que ocorre no interior da equipe técnico-pedagógica de Arte da SEED (que integra professores das quatro áreas da Arte), ocorra também na escola, pelas condições escolares concretas.

Estamos aqui fazendo menção primeiramente à formação inicial, ocorrida no âmbito dos cursos superiores. Todavia, a realidade seria diferente se os professores já estivessem em um processo de formação continuada? Entendemos que não, pois à medida que o documento propõe o conhecimento da parte com profundidade, pode-se deduzir que não há muitos professores com conhecimento profundo de mais de uma área artística. Na realidade de Ponta Grossa, que é nosso foco investigativo, quase metade dos professores atuantes em escolas públicas que oferecem ensino fundamental II e ensino médio no ano de 2010 sequer têm formação, no nível de graduação, em quaisquer das áreas artísticas (conforme veremos mais adiante).

O texto vai além: “a formação do professor dará sustentação para elaboração do plano de trabalho e para o desenvolvimento da prática docente, de modo a abordar outras áreas da disciplina de Arte, bem como outras disciplinas do currículo” (PARANÁ, 2009a, p. 88, grifos nossos). Para o *professor da SEED*, se um docente trabalhar somente a sua área e o fizer com profundidade, não abordará somente os conhecimentos próprios da área específica, mas também de outras

áreas do conhecimento. Para ele, o que se pede é que o professor de Arte “avise” aos alunos que tais conhecimentos também estão presentes nas outras áreas (2009, p. 21).

Por outro lado, o *professor da SEED* não acredita que os docentes não possam aprender uma área diversa da sua sob nenhum pretexto. Para ele, dentro da concepção de que o ensino de Arte na escola não visa à formação do artista, justifica-se o aprendizado de outras áreas pelo professor: “eu acho que se o aluno que não tem o escopo de conhecimento que nós temos pode aprender, porque que nós [professores] não podemos?” (2009, p. 26).

É importante esclarecer que não pretendemos, no presente trabalho, desconsiderar as outras áreas artísticas. Não pretendemos assumir a música em sua superespecialização, descartando qualquer tangenciamento com outras áreas artísticas ou do conhecimento mais amplo do campo da Arte. Não se pode pensar em apresentar aos alunos, por exemplo, a obra “Quadros de uma exposição” do compositor russo Modest Mussorgsky, sem mencionar o contexto de sua composição, o qual remete à visita desse compositor a uma exposição póstuma de quadros de um amigo. Nesse caso, ter condições de fazer uma leitura apropriada das imagens que inspiraram o compositor permitiria melhor entendimento da obra musical.

Da mesma forma, não se pode negar a proximidade da música com a matemática ou com a física e, nessa particularidade, nenhum outro professor de Arte se escandalizará por achar que o professor de música agora ministra aulas de matemática (porque sabe que não é isso). A questão é que quando esse tangenciamento, ou proximidade se dá com as artes visuais, abre precedentes para a interpretação de que o professor de música está sendo artisticamente polivalente.

Essa negação da possibilidade de tangenciamento das áreas da Arte decorre da situação histórica da hegemonia das artes visuais na escola, já apresentada no capítulo primeiro deste trabalho. Assim, como o pêndulo de um relógio, nega-se a polivalência e se assume a superespecialização. Não é isso o que pretendemos, antes, entendemos que a Arte, em suas várias áreas, humaniza o estudante e o professor que dela necessitam para se constituírem como seres humanos mais completos.

Outra justificativa apontada pelo *professor da SEED* é a de que mesmo se houvesse condições humanas e materiais para que o ensino de Arte estivesse

presente, com profundidade nas quatro áreas, não haveria aceitação, porque é esse o entendimento da nossa sociedade. Para ele, “os pais não iam achar importante diminuir a carga horária das disciplinas de português, matemática, de física, de química, e ainda mais chegando o vestibular, para o aluno aprender a dançar” (2009, p. 27), por exemplo.

Se por um lado, essa afirmação revela a contradição da situação da Arte na sociedade, haja vista que um dos formuladores da política e também gestor verbaliza a desvalorização da área como campo do conhecimento, por outro, explicita-se oralmente a orientação da atuação docente prescrita nas DCE, isto é, que o professor planeje e desenvolva seu trabalho tendo como referência a sua formação inicial, e a partir da formação continuada tenha condições de abordar conteúdos das outras áreas artísticas (PARANÁ, 2009a, p.88);

Diferentemente do *professor da SEED*, a *professora consultora* entende que o professor de Arte tem que trabalhar o conhecimento para o qual recebeu formação específica. Aqui podemos verificar claramente o entendimento de dois professores que estão em diferentes condições de atuação profissional. Para a *professora consultora*, que produz e articula os conhecimentos no âmbito da academia, o compromisso maior deve ser com a formação específica do professor. Já o *professor da SEED*, como formulador e gestor de política para o ensino de Arte, mais do que o compromisso com a formação específica do professor, está a força da lei (que é ampla) e as condições concretas de gestão (quadro funcional, formação acadêmica desse quadro, carga horária da disciplina, recursos financeiros e materiais disponíveis), o que caracteriza a sobreposição do pedagógico pelo administrativo.

Essa análise nos impõe o questionamento sobre qual seria a explicação mais adequada à realidade do processo de formulação e gestão de uma política: se são as condições concretas que limitam as ações gestoras ano após ano, tendo como consequência a reprodução dessas ações, ou se é o conformismo da prática, ou falta de vontade política, que impedem atitudes mais arrojadas na gestão, de modo que se possa esperar condições de implementação de uma política, como programas de formação e de incentivo à docência (como propõe o Governo Federal), que possibilitem pensar num ensino de Arte comprometido igualmente tanto com a formação artística ampla para o aluno, quanto com a formação específica do professor.

Evidentemente a resposta a essa questão não é simples e nem se restringe a uma única explicação, todavia, a iniciativa de promover a discussão e construção coletiva de um documento para todo o Estado do Paraná indica que não houve falta de vontade política nesse empreendimento. Entretanto, conhecendo a necessidade de recursos humanos com formação específica para trabalhar com Arte, em qualquer de suas áreas, a SEED propõe uma norma que será implementada de acordo com as condições concretas de cada região.

De acordo com o *professor da SEED*, as DCE têm que atender ao ensino nas quatro áreas artísticas independente de ter ou não professores com formação específica em todas elas e, existe sim, uma impossibilidade concreta de ter um professor com cada área de formação em cada escola. Para ele, a carga horária escolar e as condições materiais não são favoráveis a essa situação, mas, mais do que isso, o grande problema para a presença efetiva de uma proposta ampla de ensino de Arte na escola é que a sociedade não quer quatro aulas de Arte com quatro professores e isso só será possível no “dia em que nós convenceremos a sociedade” disso.

Essa afirmação, que nos remete a pensar no espaço pouco sólido da Arte e da música na escola e o papel das políticas públicas em possibilitar mudanças nesse sentido. A função da Arte/música na escola promove debates no campo da educação musical. Figueiredo (2005, p. 25), por exemplo, afirma que

as políticas públicas para a educação musical e artística não têm contribuído para uma mudança significativa na situação dessas áreas atualmente. Mesmo depois das novas legislações (LDB, PCN, Diretrizes Estaduais e Municipais) as artes em geral continuam a ser tratadas de maneira irrelevante, mesmo quando alguns sistemas educacionais já adotaram a contratação de profissionais específicos para cada linguagem, o que já é um avanço com relação aos tempos da polivalência. Há uma cultura estabelecida no contexto educacional de que arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo. (FIGUEIREDO, 2005, p. 25).

Ainda de acordo com o *professor da SEED*, o que se pede é o que está escrito nas próprias DCE, ou seja, que o professor trabalhe a partir de sua formação específica e faça relações com as outras áreas da Arte, dentro de suas possibilidades de formação e conhecimento. Essa colocação pode ter implícita a solicitação de uma atuação polivalente, pois o documento não assume e nem nega a polivalência, contudo, dado o histórico da disciplina, esse entendimento é bem mais possível do que a atuação na especificidade com tangenciamentos entre as áreas.

Finalmente, o documento propõe especificamente a perspectiva de como pretende que o trabalho em Arte seja feito em cada série do ensino fundamental II e no ensino médio:

os conteúdos estão organizados de forma que compõem uma unidade. Para isso foram selecionados enfoques a serem aprofundados em cada série para todas as áreas. Neste sentido, o trabalho na 5ª série/6º ano é direcionado para a estrutura e organização da Arte em suas origens e outros períodos históricos; nas séries seguintes, prossegue o aprofundamento dos conteúdos, sendo que na 6ª série/7º ano é importante relacionar o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno; na 7ª série/8º ano o trabalho poderá enfatizar o significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte; na 8ª série/9º ano, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social. No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos dessa etapa de ensino. (PARANÁ, 2009a, p. 88)

Especificamente em relação à música, são seus conteúdos desde a quinta série até o ensino médio<sup>49</sup>:

- a) no conteúdo estruturante 'elementos formais': em todos os anos devem ser trabalhados a altura, intensidade, duração, timbre e densidade;
- b) no conteúdo estruturante 'composição': ritmo, melodia, harmonia, escalas diatônica, pentatônica e cromática, improvisação, gênero folclórico, indígena, popular e étnico, técnica vocal, instrumental e mista, escala modal, tonal e fusão de ambas, gênero erudito, clássico, pop, técnica eletrônica, informática e mista;
- c) no conteúdo estruturante 'movimentos e períodos': greco-romana, oriental, ocidental, africana, música popular e étnica (oriental e ocidental), indústria cultural, minimalista, eletrônica, rap, rock, tecno, música engajada, música popular brasileira, música contemporânea, música paranaense, música de vanguarda e latino-americana.

Entendemos que essa listagem de conteúdos dá conta de abarcar amplamente os conhecimentos da área da música em termos de tempos e espaços históricos diferenciados. Entretanto, reiteramos as dificuldades de efetivação desses conhecimentos aos alunos nas condições atuais da disciplina de Arte. Em nossa experiência de docência no Estágio Supervisionado dos licenciandos em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, temos observado a rotatividade de

---

<sup>49</sup> Os conteúdos de música relacionados foram extraídos dos quadros de conteúdos de cada série e agrupados por conteúdo estruturante.

professores de Arte nas escolas públicas pontagrossenses o que ocasiona, frequentemente, a repetição dos conhecimentos elementares da música (parâmetros do som, por exemplo) sem maiores aprofundamentos.

Ressalte-se que nem sempre os conteúdos de música são abordados, e quando o são, não ocorre aprofundamento dos conhecimentos. Entendemos que nesse caso, há necessidade de ações gestoras tanto no âmbito da escola, quanto do NRE, no sentido de acompanhar o planejamento dos professores para garantir continuidade na aproximação dos alunos com os conhecimentos musicais, mas reconhecemos que essas ações demandam de recursos humanos e da vontade do gestor em se envolver com a área.

Questionamos também a inserção do conteúdo “densidade” como elemento formador do som. No próprio documento há a concepção de densidade na música:

quando um conjunto de sons acontece ao mesmo tempo, dizemos que há uma grande *densidade*. Na música, a densidade acontece quando vários instrumentos ou vozes são executados simultaneamente, como em uma banda, coral, orquestra e outras formas. (PARANÁ, 2009a, p. 75, grifo no original)

Partindo dessa colocação, entendemos que a densidade, ou massa sonora, é uma escolha do compositor ou do arranjador de uma música e não uma característica inerente a um som. Tem-se que ter o cuidado de não confundir densidade com intensidade: uma massa sonora densa (várias fontes sonoras) pode executar sons fortes ou fracos, da mesma forma, uma massa sonora menos densa, rarefeita, pode também executar sons fortes e fracos. É o compositor (ou arranjador) quem estabelece a massa sonora da música. Logo, por não ser elemento formador do som, entendemos que não deva ser inserida como elemento formal, entretanto, entendemos como importante a abordagem desse conhecimento, o qual acreditamos que estaria melhor situado no conteúdo estruturante “composição”.

Conforme dissemos anteriormente, o tipo de formação do estudante pretendida a partir das concepções adotadas é explicitada, também, na listagem de conteúdos de um currículo. A listagem contida nas DCE - Arte contemplam tanto a música dos diversos povos nos diversos tempos, quanto a música paranaense, abrindo possibilidades para a música do contexto do aluno.

Essa perspectiva curricular é explicada por Forquin (2000, p. 65) quando expõe o conceito de currículo universalista aberto e tolerante, isto é, ao mesmo tempo em que se propõem os mesmos conteúdos que têm reconhecimento na

história da humanidade para disciplina e etapa de ensino equivalentes (o que representa seu caráter universalista), também propõe a abordagem de conteúdos próprios da particularidade do aluno (que representa seu caráter aberto e tolerante).

Nesse caso podemos citar, por exemplo, o conteúdo *música paranaense* inserido no conteúdo estruturante “movimentos e períodos”. Esse conteúdo pode representar tanto a música própria do Paraná (como o fandango paranaense), como também a música feita no Paraná (alcançando outros gêneros e épocas, portanto). Com esse exemplo, verifica-se o aspecto *aberto* e *tolerante* da proposta à medida que não somente o universal (representado, nesse caso, pela música clássica ocidental<sup>50</sup>) é contemplado, mas também o particular, ou seja, o currículo se *abre* e *tolera* outros conhecimentos.

Assim, reafirmamos que a concepção de currículo explicitada “é perfeitamente compatível com o reconhecimento e a valorização das diferenças, precisamente na medida em que só se pode reconhecer e respeitar aquilo que se percebe como uma outra modalidade ou uma outra expressão possível do humano” (FORQUIN, 2000, p. 65), o que, em nosso ver, possibilita à democratização do conhecimento artístico/musical universal, sem desprezar o conhecimento particular do alunado da escola pública.

No caso do ensino de Arte/música, se faz pertinente citar Gimeno Sacristán (2000, p. 111), para o qual

o currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas. Implica a expressão de um tipo de normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida.

Ainda tratando do currículo prescrito, afirmamos que não há como analisar uma concepção de educação, de ensino de arte/música de uma concepção de Estado. Nesse sentido, é possível reconhecer a concepção de Estado ampliado de Gramsci, que desloca a sociedade civil – a participação ativa dos professores, que como categoria profissional tem uma inserção dialética no funcionalismo público, atesta isso - para a esfera da superestrutura – representada nesse caso pela SEED (BOBBIO, 1997, p. 49). Foi esse processo que gerou um documento escrito a partir do professorado e caracterizado como política pública para o ensino de Arte, e que reflete a intenção de emancipação do homem.

---

<sup>50</sup> Neste caso não estamos nos referindo à música do período clássico, mas à música comumente denominada *erudita*.

Esse processo tem importância tanto no aspecto político quanto no aspecto da gestão. Em relação ao aspecto político, enfatiza-se o movimento organizado dos professores que, conforme nos relatou o *professor da SEED*, participaram maciçamente, contribuindo na definição dos encaminhamentos metodológicos do ensino de Arte perante o gestor. Ressalte-se aqui que as concepções dos professores passaram pelo exame e adequação do conteúdo pelos consultores e sofreram modificações para garantir a coerência teórica, a pedido dos gestores, porém entendemos que essa atitude não se constitui em um demérito à participação dos professores e nem às suas contribuições.

Em relação ao aspecto da gestão, além da solicitação da participação do professorado no processo de construção coletiva, o que caracteriza a participação dessa categoria da sociedade civil na gestão, verifica-se também um processo de formação continuada à medida que no momento da construção coletiva, os professores eram incentivados a fazer leituras e debates, além de se aprofundarem na concepção teórica que foi adotada de antemão, para então produzir seus textos reflexivos, conforme ocorrido e já abordado no capítulo segundo.

Esse aspecto da gestão, que parte da concepção de Estado ampliado, e que permite a participação da sociedade civil no encaminhamento das políticas pode ser bem explicado a partir da relação entre hegemonia e dominação. O Estado, como união dialética da sociedade política com a sociedade civil, permite a dominação da primeira sobre a segunda. A sociedade política é o ente hegemônico, e a sociedade civil subsiste no consentimento, dominação (CURY, 1989, p. 56). Nesse sentido a sociedade política permite o avanço de conceitos e concepções para a educação pública paranaense, inclusive por questões de manutenção de sua hegemonia, isto é, à medida que a sociedade civil se vê atendida em seus desejos e intenções para a educação a partir de uma perspectiva emancipadora, a sociedade política mantém os recursos para sua própria manutenção na dominação da sociedade civil.

Nas palavras de Cury (1989, p. 57):

a manutenção da representação do Estado [...] em contradição com seu conteúdo [...] o fará buscar, na sociedade civil, os recursos para essa mesma manutenção. [E] na busca dos recursos para essa manutenção, a educação ocupa papel importante[,] [entendendo-se] a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma só instituição ou do que o modo de fazê-la).

Nesse sentido, enquanto documento, as DCE são coerentes com a concepção teórica assumida (propõe conhecimento do concreto real, emancipação dos sujeitos da educação, e, a partir do conhecimento – inclusive o artístico - o desenvolvimento do pensamento crítico desses sujeitos, tendo como consequência a sua atuação modificadora na sociedade), no entanto, ao que parece, essa coerência fica somente no nível textual porque na sociedade capitalista é recorrente a contradição entre o que é idealizado e as condições materiais, culturais e administrativas da realidade escolar. Isso responde às demandas de professores, mas não se efetiva completamente em vista das condições concretas, como veremos no próximo capítulo.

Tal situação pode ser comprovada também, por exemplo, na formação exigida pela sociedade capitalista, a qual se dirige para o mercado de trabalho e não para a fruição e humanização. Especificamente em relação ao ensino de Arte, podemos citar a pesquisa de Sebben (2008), na qual o autor apresenta o baixo valor atribuído à música (e ao ensino de Arte por extensão) pelos alunos de escola particular da realidade investigada, porque esse conhecimento não prepara para o mercado de trabalho, antes deve dar “lugar a disciplinas realmente úteis à vida” (SEBBEN, 2008, p. 130), reafirmando o caráter reprodutivo da escola.

Ressalve-se que a concepção de educação apresentada nas DCE, diferentemente do propósito da Lei nº 5.692/1971 e da LDB nº 9.394/1996, não prioriza um projeto de desenvolvimento econômico pura e simplesmente, nem tampouco a inserção do estudante no mercado de trabalho como o fundamento básico da educação, antes propõe a educação como um fator de hominização e a Arte como humanização. Da mesma forma, não desconsidera que as contradições da sociedade contemporânea, como por exemplo, entre a arte e capitalismo, fruição e consumo, criação e mercado, valor de uso e valor de troca estejam presentes na escola.

Outra questão é que a relação entre superestrutura e sociedade civil, ou seja, Governo do Estado e professores, não é imediata, mas é mediada por diferentes intervenientes (questões de políticas partidárias, formação e atuação dos gestores, demandas das escolas, momento político e econômico). Assim, as ações do Estado nem sempre chegam para a sociedade civil tal qual foram elaboradas em sua intenção. Isso nos faz perceber que embora as dimensões da gestão educacional propostas por Vieira (2007) elucidem aspectos da gestão, essas não

são tão objetivas assim: diretamente da intenção para as condições de implementação, e dessa para a aceitação de quem recebe a política. E, em especial, quando se trata de uma política curricular, de acordo com o proposto por Gimeno Sacristán (2000) e já mencionado neste capítulo, o processo de efetivação tem muito mais mediações do que a simples vontade do gestor e de suas ações efetivas, entretanto, é possível conhecer algumas mediações no processo de implementação da política analisada.

Neste capítulo efetivou-se uma análise das concepções dos fundamentos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte. Percebemos, agora no nível textual, a sua proximidade com o Currículo Básico da década de 1990. Pudemos apontar a concepção da Arte no seu caráter histórico e social, cuja função na escola é humanizar os alunos, e possibilitar-lhes uma leitura crítica da realidade, compreensão que se contrapõe às limitações impostas pela concepção de ensino da Arte pela Arte.

Assim, diante do exposto até o momento, consideramos ser possível analisar em que medida, no âmbito da gestão, as DCE – Arte são interpretadas e efetivadas nas instâncias particulares (NRE de Ponta Grossa e algumas escolas do município).

## CAPÍTULO 4

### DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS - ARTE: GESTÃO E EFETIVAÇÃO NUMA REALIDADE PARTICULAR

No primeiro capítulo tratamos das políticas para o ensino de arte/música na década de 1990 para que compreendêssemos o contexto desse ensino a partir dos anos 2003 na escola pública paranaense. Esse contexto foi abordado no capítulo segundo, com especial atenção ao processo de elaboração e de gestão das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte. Esse documento foi exposto e analisado no capítulo três, no qual também, para elucidar as condições dadas pela SEED para implementação desse documento, mencionamos suas ações<sup>51</sup>.

Neste capítulo discutiremos a gestão das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte em três instâncias – na Secretaria de Estado da Educação, no Núcleo Regional de Ponta Grossa e na direção das escolas pontagrossenses objetivando explicar as concepções de Arte e ensino de Arte, e o modo como o documento é gerido nessas instâncias.

Iniciaremos com fundamentos sobre Arte e música na perspectiva teórica do materialismo dialético que em nosso entendimento melhor explica o idealizado e o realizado tendo em vista as relações e contradições entre Arte, ensino de Arte e as demandas da sociedade capitalista mais ampla. As concepções adotadas também contribuem na problematização da gestão na realidade estudada.

O capítulo se embasa na análise anterior do documento das DCE - Arte prioritariamente, e nas entrevistas realizadas com o *professor da SEED*, com a *professora consultora* e com a *professora do NRE*, e com os diretores de cinco escolas<sup>52</sup>.

Já a princípio declaramos a relatividade das falas dos diretores que não representam, em nosso entender um retrato da totalidade, mas antes, exemplos de

---

<sup>51</sup> As ações da SEED para implementação das DCE – Arte constam nas páginas 85 a 87 deste trabalho.

<sup>52</sup> Reiteramos que a designação usada para indicar nossos entrevistados seguirá o exposto na introdução deste trabalho: *professor da SEED* para o professor técnico-pedagógico da SEED, *professora consultora* para a professora da Universidade Federal do Paraná que atuou como consultora no processo de elaboração das DCE, e *professora do NRE* para a professora coordenadora da área de Arte do NRE de Ponta Grossa. Os diretores serão indicados pelas letras atribuídas às suas escolas durante o processo de análise dos dados: diretor da escola A, B, C, D ou E.

como os sujeitos entenderam o documento e como encaminharam as questões administrativas em suas escolas que, em último caso, retratam formas de como o ensino de Arte/música é vivenciado, no âmbito da gestão, no município de Ponta Grossa.

Antes de apresentarmos nossa discussão, se faz pertinente esclarecer que estamos entendendo que as ações gestoras dos sujeitos entrevistados, refletem a concepção de ensino de Arte/música que possuem, a partir das condições concretas em que vivem e trabalham. Dessa forma, para poder analisar a concepção desses gestores e, conseqüentemente suas ações, necessitamos apresentar a concepção que assumimos neste trabalho, e que vai embasar nossas reflexões.

#### 4.1) PARA EMBASAR A DISCUSSÃO: CONCEITOS E FUNÇÕES DA ARTE NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Reconhece-se que com o passar dos tempos o conceito de Arte e sua função na sociedade foi alterado, arbitrariamente, de acordo com o sistema de produção vigente. Canclini (1984, p. 12) afirma que a legitimidade é dada ao artístico “pelas necessidades do sistema de produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estéticas pela educação”. Em outras palavras, que a família e os escolares reproduzem a necessidade de fruição de determinadas obras artísticas que foram tidas dignas de serem apreciadas, no arbitrário cultural de um sistema de produção a partir de um modo de apreciação.

Independente da época, o que permanece, no entanto, é que o homem é o único ser capaz de conferir valor artístico, e, da mesma forma, consideramos ser ele o único que produz obras de Arte. Assim, seja modificando a natureza para construção de suas ferramentas, seja utilizando a própria natureza como Arte, o homem histórico e social é o protagonista da Arte.

Há, por exemplo, o entendimento de que o que uma obra de Arte quer ‘dizer’, depende de cada indivíduo, ou seja, é subjetivo e não referente à história, cultura e sociedade do compositor. Nesse entendimento, ensinar Arte é possibilitar o domínio das técnicas para reproduzir a obra de Arte, haja vista que o conhecimento da Arte se revela nesse domínio.

Se, por um lado, não cremos na existência de uma obra de arte ideal, estanque da realidade histórico-social, por outro, também não cremos na obra de

arte totalmente individual. Nem essencial, nem objetiva, mas produzida historicamente pelo trabalho do homem social.

Por outro lado, há o entendimento de que a obra de Arte seja a expressão da subjetividade do artista, dos seus sentimentos e pensamentos. Logo, a técnica e a forma não são a prioridade, mas a expressão. Nessa concepção, ensinar Arte é viabilizar um meio de expressão ao aluno. Daí o conhecido chavão de que “Arte não se ensina, se expressa”.

Pode-se perceber que as duas concepções, acima expostas, restringem a finalidade do conhecimento artístico a ele mesmo, seja no domínio da técnica, seja na livre expressão. Porém, se se entende que o homem transforma a natureza e o mundo pela atividade criadora, oportunizar ao aluno o contato com a Arte, com o fazer artístico, é possibilitar que ele se veja como transformador da realidade material e da humana, por consequência.

Assim, entende-se que a concepção da Arte pela Arte, da contemplação subjetiva do objeto artístico, e da livre expressão são limitadas, haja vista que o objeto artístico não se encontra isolado do contexto histórico de sua produção.

Nesse caso, assumimos a concepção da Arte como forma de conhecimento a qual concebe a arte como verdade, ligada à realidade. Nesse entendimento o conhecimento artístico diferencia-se do conhecimento científico, pois a realidade refletida não é a realidade objetiva, posta independente do homem, mas é a realidade humanizada, que passou do plano filosófico geral para o estético (VÁZQUEZ, 1978, p. 33).

Assim, podemos dizer que o objeto específico da arte é o homem em sua relação com o mundo, não de forma generalizada, mas na sua particularidade (inclusive histórica), refletida no objeto artístico. Vázquez (1978, p. 36) propõe ainda que esta reflexão não ocorre pela mera imitação ou reprodução do concreto real, mas a arte é conhecimento na medida em que é criação de uma nova realidade (ou obra de arte) específica e humanizada. Nesse sentido afirma:

(...) o conhecimento que a arte pode nos dar acerca do homem, este conhecimento só pode ser atingido por um caminho específico que não é, de modo algum, o da imitação ou reprodução do concreto real; a arte vai do concreto real ao concreto artístico [...]. O conhecer artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A arte só é 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)

Entendemos assim que esse é um primeiro passo em direção à emancipação da alienação no sistema capitalista em que nos situamos. Peixoto (2003, p. 45, 46), fundamentada nos escritos de Marx, afirma que os sentidos humanos “podem se embrutecer sob o império da necessidade premente”, ou seja, a luta pelas necessidades humanas básicas diárias impede ou dificulta ao homem o acesso à Arte, a qual tem seu valor estético “obnubilado pelo valor de troca”, e não vê na obra de arte outro valor que não o comercial.

Assumimos a humanização dos sentidos no espaço escolar, a partir da concepção da Arte como conhecimento, como determinante “para a superação do homem desumanizado [...] no processo produtivo, com vista à sua humanização e à construção de uma [...] [sociedade] que venha produzir o homem passível de desenvolver em toda a plenitude o seu ser” (PEIXOTO, 2003, p. 49).

O ensino de Arte que defendemos é aquele que possibilita ao estudante se aproximar da obra de Arte para conhecê-la na sua totalidade histórica, cultural, social e técnica e, a partir desse conhecimento, reconheça a sua própria história como homem que é, na totalidade humana. Esse conhecimento dará ao aluno os conhecimentos necessários para lhe possibilitar uma leitura crítica da realidade e, nesse ensino, o trabalho ou fazer artístico, são um eixo metodológico imprescindível.

A respeito do ensino de Arte na educação básica PENNA (1995) expõe que esse se insere dentro de um projeto de democratização no acesso à cultura, e que para isso

é preciso que a escola encare o difícil desafio de buscar formas alternativas para, no curto espaço da situação escolar, desenvolver em todos a familiarização com a arte, que alguns devem a uma vida inteira em determinado ambiente sócio-cultural. (PENNA, 1995, p. 20)

Nessa colocação a autora reconhece a dificuldade da relação entre ensino e tempo. A arte abarca, no espaço escolar, pelo menos quatro áreas (música, dança, artes visuais e teatro), e sua carga horária varia de uma a quatro horas-aula por semana (dependendo do sistema e série em que estiver inserida, considerando-se a partir do ensino fundamental II e ensino médio<sup>53</sup>), logo a expressão “difícil desafio”

---

<sup>53</sup> Em geral, nas escolas particulares a disciplina de Arte tem uma hora-aula semanal no ensino fundamental II e no ensino médio. Já nas escolas públicas paranaenses, a disciplina de Arte tem duas horas-aula semanais nas duas etapas de ensino, entretanto, em se tratando do ensino médio em blocos, no qual as disciplinas anuais são divididas entre dois semestres, a disciplina de Arte tem quatro horas-aula semanais em um semestre anual.

utilizada pela autora é totalmente pertinente se se pretende que o aluno tenha uma formação artística vasta, de ampliação do seu universo cultural.

Já especificamente em relação ao ensino de música, de modo elementar, podemos dizer esse se refere à relação de ensino-aprendizagem entre professor, aluno e música. Ou, nas palavras de Souza, que “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas” (SOUZA, 2001, p. 176).

Com base nessa citação, pode-se afirmar que no contexto escolar o ensino de música deve contemplar a música da sociedade de hoje e de tempos passados, em suas diversas funções, seja de expressão emocional, prazer estético, diversão, religiosa, etc.<sup>54</sup>, de modo que possibilite o contato e a experimentação da amplitude de possibilidades musicais. Entretanto, reiteramos que esse ensino não deve se limitar a essas questões.

Fazendo uso novamente dos textos de Penna (2008c), podemos citar que ela concebe a musicalização no espaço escolar

como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2008c, p. 47)

O que fica evidenciado nessas citações é que o intuito do ensino de música no contexto escolar não tem a intenção de formar o músico profissional, ou instrumentista, mas de ampliar o conhecimento musical historicamente construído, desenvolver os meios de percepção individual e instrumentalizar, assim, o aluno para que faça uma leitura do concreto real iniciando pela crítica musical. Ressaltamos ainda que esse objetivo não é limitado à existência individual do estudante, mas que além de favorecer seu desenvolvimento como homem em sua totalidade, possibilita a sua inserção na sociedade, conforme acima citado, “de modo crítico e participante”.

Faz-se necessário esclarecer que a própria Penna (2008c, p. 46) concebe uma diferenciação entre musicalização e educação musical. A primeira destina-se à escola regular e trata do fato musical em si, já a educação musical, sendo mais

---

<sup>54</sup> Observe-se que já tratamos das funções da música e da Arte na sociedade no capítulo anterior.

ampla, pode atingir etapas de desenvolvimento musical que ultrapassam a musicalização, tal como notação musical convencional<sup>55</sup>. Em nosso entendimento, porém, não há necessidade de limitar o ensino de Arte/música escolar à musicalização, entretanto, tendo em vista de que, generalizadamente, o ensino de música não está tão presente nas escolas do modo como apresentamos neste tópico, se faz necessário apresentar um parâmetro inicial para que educadores musicais brasileiros estabeleçam suas metas educacionais relacionadas à música. Quiçá pudéssemos pensar que em curto prazo as escolas públicas brasileiras tivessem, além do ensino de música, o ensino de teoria e instrumentos musicais!

#### 4.2) AS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE DOS GESTORES ENTREVISTADOS

O *professor da SEED* justificou o seu entendimento de que a Arte, enquanto forme de conhecimento, humaniza o homem. Para ele

a Arte não se resume a um conhecimento específico, racional sobre um determinado objeto do conhecimento humano. A Arte consegue congrega todo um campo enorme dos conhecimentos que o ser humano veio se apropriando através da história. É a questão que mais identifica o ser como humano, [pois] porque o homem faz coisas não utilitárias? [...] A arte não é utilitária, para sobrevivência. Ela tem a possibilidade de retomar a humanidade muito perdida no processo capitalista e materialista individualista. [...]

[Então] o professor não é um técnico de música que vai pegar um grupinho e formar artistas. Ele tá falando de Arte, música, artes plásticas, então nós estamos falando que ela é fonte de humanização.

Mais sucinta, a concepção da *professora do NRE* é do ensino de Arte como forma de conhecimento (entenda-se aqui o conhecimento como conteúdo próprio da área). Ela afirmou ainda que atualmente seja possível ver o ensino de Arte dessa forma porque há mais professores habilitados na área trabalhando, o que permite então um maior compromisso com essa concepção.

Como vimos acima, a concepção assumida por esses dois gestores, em maior ou menor grau, está em conformidade com o proposto nas DCE – Arte, isto é, a Arte como fonte de humanização e forma de conhecimento, que na escola não visa à formação de artistas. Ressaltamos que a fala do *professor da SEED* é mais declarada, e por isso se aproxima mais da concepção que assumimos neste

---

<sup>55</sup> Essa colocação é posta aqui como esclarecimento, porém, no presente estudo, utilizamos a designação educação musical como possibilidade mais ampla para o ensino de música na escola.

trabalho, de que o ensino de Arte não se limite a ele mesmo. Vejamos agora a concepção dos diretores das escolas.

A concepção de ensino de Arte dos diretores investigados refere-se: “a dar conhecimentos básicos de Arte” (diretor da escola A); “desenvolver o aluno como qualquer outra disciplina” (diretor da escola B); “ver o interesse dos alunos para encaminhá-los para um projeto específico” (diretor da escola D); “trazer todo tipo de formação, como história da Arte e folclore” (diretor da escola E) e “formar consciência de que o ser humano não precisa só de trabalho, precisa de cultura e lazer e a Arte dá isso a ele” (diretor da escola B).

Diante do exposto, é possível afirmar que essas concepções se aproximam das DCE à medida que propõem a Arte como forma de conhecimento, e o encaminhamento dos mais interessados a outros projetos, ou nas palavras das próprias Diretrizes, encaminhamento dos que possuem uma produção artística diferenciada da maioria para outras instituições com o intuito de desenvolver sua aptidão (PARANÁ, 2009a, p. 62).

Uma das concepções dos diretores observa a necessidade de que o ensino de Arte deve ser contemplado na formação do estudante, haja vista ser um aspecto frequentemente desconsiderado no modo de vida na sociedade capitalista. Quando ele afirma que o ensino de Arte deve “formar consciência de que o ser humano não precisa só de trabalho, precisa de cultura e lazer”, entendemos que propõe que o aluno tem que ter consciência de que a vida não se limita às condições materiais, mas também às imateriais, logo, aproxima-se da concepção da Arte como fonte de humanização. Para Mészáros (2005), na sociedade capitalista os indivíduos têm explorado o seu tempo de lazer e já não atentam para o belo, cabendo à escola o dever de fazê-lo.

A concepção que se refere ao ensino da história da Arte e do folclore, em nosso ver, se assemelha à da época da vigência da Lei nº 5.692/1971, isto é, ou trata de conhecimentos artísticos de maneira histórica (o que nos remete ao ensino de teoria da Arte em suas áreas) ou do folclore (que também nos remete ao ensino de histórias e parlendas, bem como de canções infantis de domínio público). Reiteramos também que esses conhecimentos não são contraditórios à proposta das DCE, entretanto, reafirmamos a necessidade de ir além, abordando os outros conhecimentos sugeridos na proposta por meio de um encaminhamento

metodológico que contemple indispensavelmente o fazer artístico, por um professor capacitado, em todas as etapas da educação básica.

Embora se saiba que a concepção de Arte e de ensino de Arte foi assumida historicamente, ainda tem sido reproduzida na realidade escolar (SUBTIL, 2009b), conhecer as concepções dos diretores é importante por mostrar eles podem ter uma concepção que não se limita ao senso comum, de que a arte na escola serve às festas e comemorações do calendário escolar, como ornamento, e está situada em segundo plano na hierarquia das disciplinas escolares.

Vale dizer, mesmo ponderadamente, em face da amostra de entrevistados, que o conhecimento sobre as DCE se disseminou, e, conseqüentemente houve um avanço no campo da Arte. A concepção assumida no documento se materializa nas discussões e planejamentos ao nível da gestão local.

Diante do entendimento de como o ensino de Arte é visto pelos nossos entrevistados, cabe conhecer como se dá a gestão desse ensino na realidade particular.

#### 4.3) A GESTÃO DO ENSINO DE ARTE EM PONTA GROSSA

Nesta seção trataremos o como se dá o relacionamento entre o NRE e a SEED, e entre o NRE e as escolas, no âmbito da gestão, em relação ao nosso objeto de estudo. A opção de colocar o NRE no centro da análise se dá em função desse ser o braço da SEED no município de Ponta Grossa, o interlocutor e mediador das concepções e das ações gestoras entre a SEED e as escolas. Nesse caso, a pessoa responsável pelas informações foi a *professora do NRE* da equipe de ensino.

Posteriormente a isso, apresentaremos como os diretores veem as ações do NRE, seguida pela análise da gestão dos professores de Arte pelo NRE de Ponta Grossa e pelos diretores entrevistados. Por fim, analisaremos as condições de implementação dadas pela SEED na realidade investigada.

Segundo a *professora do NRE*, seu contato com a equipe de Arte da SEED é direto, seja por e-mail ou em encontros e reuniões técnicas. Nessas reuniões, característica desta gestão segundo ela, ocorre o trabalho compartilhado, ou seja, “um trabalho conjunto de estudo e decisões”. Em geral, nas reuniões técnicas, comparece apenas o coordenador de área de cada um dos trinta e dois NRE de todo

o Estado, mas, ainda segundo ela, os professores participam de algumas programações da SEED. Em algumas ocasiões há um número de vagas distribuídas para professores de todos os NRE e o critério de escolha desse professor é por eliminação.

Depende muito da época e do coordenador. [...] da outra vez que eu estive trabalhando aqui, acabava indo muito as mesmas pessoas porque eram pouquíssimos os professores habilitados em Arte. Mas agora, [...] eu fiz uma relação de professores concursados, então eu vou fazendo por eliminação. Um que foi num evento já não convido pro outro, prá dar oportunidade a todos. E inclusive, quando eu estou mandando o e-mail com informação de um evento, eu já mando a relação de quem está indo e quem foi nos anteriores, prá eles terem essa visão de que estou dando oportunidade prá todo mundo.

Essas afirmações são confirmadas pela fala do *professor da SEED*. Para ele o relacionamento se dá diretamente com a equipe de ensino e com os professores nos momentos de capacitação, nos quais foi possível conhecer e ouvir os professores de Arte de todo o Estado. Da mesma forma, esse professor entende que os professores que participaram da elaboração do documento foram capacitados durante o processo, e assim, têm consciência do encaminhamento desejado. O que ainda acontece é que, como o cargo de coordenador de equipe de ensino de uma disciplina (após obedecido o critério da formação específica) é por indicação, ou seja, podem assumir esse cargo pessoas politicamente mais relacionadas com o chefe de um NRE e não tão comprometidas com a concepção adotada pela SEED. Outra problemática levantada por ele é a rotatividade de pessoas nesse cargo, o que dificulta a continuidade do processo de implementação sob orientação da equipe da SEED. Entretanto, diante das informações obtidas na entrevista, esse não parece ser o caso específico do NRE em questão.

Aliás, essas são questões que podem aparecer na gestão. Quando se adota uma concepção, seja ela qual for, sua adesão ou apropriação não é automática, antes, à medida que é conhecida daqueles que trabalharão com ela, esses a traduzirão. Dessa forma, o compromisso com uma concepção pode não ser tão pronto como o desejado. A esse respeito, podemos citar os outros níveis de análise de uma política curricular propostos por Gimeno Sacristán (2000, p. 104), para o qual a tradução do significado do currículo prescrito já ocorre desde o segundo nível (o currículo apresentado aos professores).

Já em relação à rotatividade de professores no cargo de coordenador de área, essa dificuldade se deve à transitoriedade dos cargos políticos, tendo em vista

que a reestruturação dos NRE podem ocorrer a cada mudança de governo ou ainda durante um mesmo governo estadual (isso porque são cargos políticos). Outro motivo é a política de capacitações do próprio Estado, pois, à medida que o professor necessita participar de certos cursos e treinamentos para melhorar de nível no seu plano de carreira, precisa se ausentar da função assumida gerando essa rotatividade.

Quanto às ações específicas da área de Arte do NRE Ponta Grossa, a entrevistada afirmou que o próprio Núcleo quase não toma iniciativa tendo em vista que a programação da própria SEED é intensa (capacitações, reuniões técnicas, etc.). Porém, percebendo a falta de conhecimento das DCE – Arte pelos professores recém-contratados, tanto no regime do Processo Seletivo Simplificado<sup>56</sup> (PSS), quanto no do Quadro Próprio do Magistério<sup>57</sup> (QPM), ocorreu um treinamento no mês de abril de 2010 de capacitação para o trabalho com o documento, bem como sobre o preenchimento de livros de chamada, visto que foi verificado muitos livros de chamada com informações equivocadas e preenchimento inadequado.

Questionamos a *professora do NRE* quanto ao modo como ocorre o repasse de orientações que visam efetivar a DCE – Arte nas escolas, ao que respondeu que é feito diretamente ao professor, seja via banco de e-mails, seja nas reuniões e cursos onde se encontram. Não há repasse específico da área feito aos diretores, mas tão somente aos professores que, caso haja necessidade, vêm a disponibilidade de se ausentar da sala de aula para participar das programações. O relacionamento com os diretores se dá quando se trata de programas específicos (como, por exemplo, o programa Ensino Médio Inovador<sup>58</sup> do Ministério da Educação), e há ainda programas que incluem a área de Arte, mas a presença desses programas depende da escolha feita pela comunidade escolar, logo, não é homogênea sua presença nas escolas.

---

<sup>56</sup> Com o intuito de suprir as vagas não ocupadas por professores concursados, é permitido que sejam contratados professores pelo Processo Seletivo Simplificado, uma modalidade de contratação por tempo determinado na qual o interessado é classificado por títulos comprovados (formação e experiência docente). Nesse modelo podem ser contratados acadêmicos de cursos de licenciatura que já tenham cursado a metade de sua graduação.

<sup>57</sup> Os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) são os professores que foram aprovados em concurso público para suprimento de vagas, que passam por estágio probatório de três anos, findo o qual são considerados funcionários com estabilidade de emprego.

<sup>58</sup> O Ensino Médio Inovador é um programa que visa estimular as secretarias estaduais de educação a diversificar o currículo com atividades integradoras. Maiores informações em <http://portal.mec.gov.br/>.

A fala dela é confirmada pelas respostas dos diretores em relação às orientações passadas pelo NRE às escolas. Os cinco entrevistados indicaram não receber informações sobre o trabalho na disciplina de Arte, exceto se for o caso de repasse ao professor da disciplina. Informaram-nos que as informações dirigidas a eles são somente em relação ao cumprimento do “programa oficial do Estado” (escola A), e em relação à distribuição de aulas (escolas D e E).

Nesse momento queremos ressaltar que essa colocação pode indicar um ponto problemático e contraditório na gestão do ensino de Arte. A equipe de ensino do NRE é responsável por orientar na organização da matriz curricular de acordo com as DCE e acompanhar a implementação da mesma, e na área da Arte o faz, de acordo com a fala da nossa entrevistada, diretamente com os professores. Entretanto, é também atribuição do diretor do estabelecimento de ensino implementar a proposta pedagógica que foi construída sob coordenação do pedagogo escolar. Se o relacionamento da área de Arte do NRE ocorre diretamente com os professores, essa colocação indica em nosso entendimento, que pedagogos e diretores podem estar sendo excluídos desse processo que, por fim, pode ficar sujeito a falhas conceituais e conseqüentemente operacionais.

Conceituais no sentido de que se da parte da direção escolar houver uma visão de ensino de Arte voltada (e limitada) para a expressão de sentimentos, por exemplo, será aceita toda prática docente afirmativa disso. Contrariamente, se houver uma visão de ensino de Arte para a humanização dos sentidos e ampliação do conhecimento artístico, não será aceita uma prática docente limitada apenas aos aspectos expressivos. Conceitualmente isso pode ser visto, inclusive, na concepção de ensino de Arte dos diretores entrevistados, a qual, embora se aproxime das DCE - Arte, mostra os limites da falta de conhecimento específico da área e o caráter genérico atribuído às práticas artísticas.

Por outro lado, do ponto de vista dos diretores, as ações de gestão do ensino de Arte pelo NRE foram descritas em quatro ações: na distribuição de aulas é o NRE quem envia o professor (diretores das escolas A e D); na exigência de que as DCE sejam o fundamento do trabalho docente (diretor da escola A); no repasse de informações sobre capacitações da área (diretores das escolas B e C) e no acompanhamento do trabalho do professor de Arte que, se apresentar alguma dificuldade, será orientado (diretores das escolas B e E).

Também essa resposta nos parece limitada e isso talvez ocorra pelo fato de que, de acordo com as respostas, o relacionamento da equipe de ensino com a escola se dê particularmente com o professor, logo, é possível que o diretor que não tem tanto contato com esses profissionais do NRE, não tenha conhecimento da dimensão do trabalho que é realizado. Mas isso, reiteramos, na relação do particular que está contido no universal.

Três diretores nos responderam que pode haver orientações aos professores que apresentarem alguma dificuldade no trabalho docente. Sobre isso ressaltamos que um deles foi enfático em dizer que “ainda não foi o caso”, como se receber orientações fosse um demérito para a escola ou para o professor, e como se a presença do coordenador de Arte fosse sinônimo de problemas na escola. Um dos diretores afirmou ter em sua escola um professor que precisou de tais orientações e nisso recebeu o apoio necessário do NRE.

Não foi relatada relação direta dos diretores com a equipe de Arte da SEED. Apenas um colégio manteve esse contato durante a implantação do curso de Ator cênico, mas no restante, segue o trâmite do colégio para o NRE, e do NRE para a SEED que retorna da mesma forma.

Em nossa pesquisa foi levantada a ocorrência do Encontro de Diretores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, promovido em 13 pólos no Estado pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE) nos meses de julho e agosto de 2010. Esse encontro visava instrumentalizar 2200 diretores das escolas do Paraná acerca das **políticas curriculares**, de gestão escolar, de respeito à diversidade, de inclusão, de enfrentamento da violência e drogadição, de infra-estrutura e de formação continuada da SEED com o objetivo de que as políticas se definam ao longo do processo pedagógico. Porém, não temos conhecimento da participação e repercussão desse encontro para os diretores entrevistados visto que nossa coleta de dados com eles ocorreu em período anterior.

Nesse sentido verifica-se a ação gestora da SEED em promover esse evento, entretanto, nos parece que algumas ações podem ocorrer desconectadamente, isto é, a SEED pode convocar os diretores para instrumentalizá-los na política curricular adotada, independentemente dos NRE (e tem poder para fazê-lo porque é gestora no âmbito estadual). Já a equipe do NRE de Ponta Grossa tem ações com os professores de Arte independentemente dos diretores.

Em face do exposto, afirmamos que se não houver diálogo entre a SEED, os NRE, os diretores e professores, corre-se o risco de haver trabalhos individuais e dessa forma a organicidade na gestão e na implementação do documento não está garantida.

Quanto às dificuldades para efetivação da política a *professora do NRE* menciona a problemática da hora-atividade. A cada vinte horas de trabalho o professor destina quatro para o preparo de aulas e treinamentos; essas quatro horas deveriam ser concentradas em um dia (que no caso da disciplina de Arte é quarta-feira). Porém, pelo fato do professor trabalhar em várias escolas, ou “até por falta de querer ajeitar os horários [de suas aulas]”, tanto por parte do professor quanto por parte do gestor, afirma ela, essa concentração não ocorre, o que dificulta o agendamento de capacitações pelo NRE que procura não causar transtornos pra escola ao convidar o professor.

Ressalte-se que a competência de organizar a hora-atividade do professor é, de acordo com a Coordenação de Gestão Escolar da SEED, é da equipe pedagógica, composta por professores graduados em pedagogia, “de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2009e).

Outra problemática levantada é a questão dos eventos promovidos pela SEED que, por ser para todo o Estado, disponibiliza três, quatro vagas aos professores de cada NRE. Os professores que vão e participam do evento, até mesmo pela impossibilidade de se reunir com os outros professores, não repassam o que ouviram e aprenderam aos colegas da área.

Na fala da *professora do NRE* pode ser verificado certo conformismo na falta de solução para essa dificuldade. Como não há uma resolução da SEED, ou do NRE sobre o assunto, mas apenas uma solicitação, parece haver liberdade na distribuição das horas de atividade durante os dias da semana. Além disso, a liberdade do professor que não tem vínculo exclusivo com a SEED e a sua própria carga horária distribuída, em alguns casos, em mais de um estabelecimento de ensino dificultam a agregação das horas-atividade em um único dia.

O que acontece é que essas dificuldades podem permitir a reprodução de práticas docentes obsoletas pelos professores, que por não se atualizarem nos treinamentos da SEED (considerando que esses treinamentos são, de fato, uma atualização pedagógica), mantêm suas práticas de ensino de Arte ano após ano.

Dessa forma, ao invés de ampliar seu conhecimento sobre o ensino de Arte e sobre propostas metodológicas desse ensino com as capacitações, mantém-se a prática estabelecida e por vezes desarticulada entre os professores da área. Questiona-se, porém, se somente a vontade política seria suficiente para resolver essa problemática tendo em vista a já exposta realidade multifacetada.

Assim, se faz necessário conhecer particularmente como se dá a gestão dos professores, com quem tanto diretores, quanto o NRE de Ponta Grossa se relacionam, com o objetivo de aprofundar a análise de nosso objeto.

#### 4.3.1) A gestão dos professores de Arte pelo NRE e pelas direções

Atualmente, segundo a *professora do NRE*, é mais fácil ver o ensino de arte na escola porque há professores habilitados em Arte, reconhecimento como área de conhecimento com conteúdos próprios e carga horária proporcional à das outras disciplinas, ou seja, a disciplina de Arte não tem carga horária tão menor que outras disciplinas como já ocorreu na história do ensino de Arte no Brasil, e como ainda ocorre em alguns contextos (por exemplo, no sistema particular de ensino). Nesse aspecto podemos averiguar o avanço da área.

Inclusive, observou a professora, “há exigência de que o plano de trabalho docente, incluindo metodologia e conteúdos, seja elaborado a partir das DCE”. Ela ainda ressalta que até mesmo os programas do Ministério da Educação, como por exemplo, o Mais Educação<sup>59</sup> e o Ensino Médio Inovador, têm a particularidade de serem trabalhados a partir dos preceitos das DCE. Além disso, afirma que nunca na educação paranaense se viu tanta articulação entre a política proposta e as ações da SEED, como é o caso das discussões nos grupos de trabalho<sup>60</sup>.

Conforme vimos no relacionamento entre NRE e diretores, o aspecto da articulação entre a política e as ações da SEED, relatado pela *professora do NRE*, pode ser questionado. Entretanto, essa articulação deve ser considerada de extrema relevância. Isso porque na implementação de uma proposta, são vários os intervenientes que a interpretam e agem. Longe de uma visão estruturalista, em que cada um tem sua função dentro de uma ordem geral e sistêmica, agir sob os

---

<sup>59</sup> Mais Educação é um programa do MEC relacionado à implantação da educação integral, por meio de atividades sócio-educativas realizadas no contraturno escolar.

<sup>60</sup> Conforme dissemos no capítulo anterior, os grupos de trabalho são uma modalidade de formação continuada descentralizada para os professores, e que permite, ainda, a participação de funcionários de escolas conveniadas e a comunidade.

mesmos propósitos por meio da interação entre os sujeitos envolvidos na gestão proporciona integração nas ações e efetividade na apropriação da concepção.

Em relação à orientação dada ao professor para o trabalho com Arte tendo em vista o caráter da disciplina que abrange a dança, artes visuais, música e teatro, a coordenadora de Arte do NRE Ponta Grossa confirma a orientação das DCE – Arte sobre “trabalhar na sua área de formação e fazer uma relação com as outras áreas” (2010, p. 7).

Quando questionada especificamente se o professor deliberadamente escolhe deixar sua área específica ou se existe outro fator para isso, a *professora do NRE* afirma receber reclamações de professores dizendo que a escola os obriga a trabalhar as quatro áreas. Em sua opinião isso se deve, no caso de professores em início de carreira, pelo fato de não saberem argumentar contra, por desconhecerem a política educacional sobre o assunto, por se deixarem levar pelo desejo dos alunos (em desenhar) e por crer que dando um desenho já deu aula de artes visuais. Além disso, reconhecemos a falta de articulação entre a direção escolar e a coordenação pedagógica do NRE é, também, fator determinante para essa situação.

Reconhece ainda que haja dificuldade do professor com formação específica se aprofundar, no trabalho em sala de aula, em uma área distinta de sua formação. Além disso, menciona a questão da Arte ainda ser sinônimo de artes visuais (concepção com a qual não concorda), e que essa é uma concepção que abrange também os alunos.

Entendemos que suas colocações a esse respeito são pertinentes do ponto de vista da gestão, e como nesse trabalho dissertativo nosso limite é a gestão do ensino de Arte, não é possível averiguar o modo como esses motivos se apresentam na realidade dos professores, entretanto, sabe-se que do total de professores efetivos na disciplina de Arte em Ponta Grossa, apenas 20% deles (o que corresponde a sete professores) têm mais de cinco anos de vínculo com a SEED, e os vinte e oito restantes assumiram seus cargos em fevereiro de 2009 e abril de 2010, o que demonstra o quão recente é o vínculo desses professores efetivos. Sabe-se também que a prática docente polivalente não é nova, então o que acontece é não somente a reprodução do modelo anterior (na qual a polivalência era o padrão), mas também a reprodução do modelo de ensino que foi vivenciado pelos agora docentes.

Morato e Gonçalves (2008, p. 120) fazem essa observação ao afirmar que ao observar as aulas de outros professores se aprende também a ser professor, seja assumindo ou rejeitando o modelo a partir da reflexão. Essa afirmação é feita no contexto da licenciatura em música, mas bem pode ser transposta para o nível mais amplo de formação. Assim, ao atuar como professores de Arte, nossa hipótese é de que alguns professores reproduzem o modelo de professor de Arte que vivenciaram. Já conhecendo a histórica atuação polivalente e diante da solicitação dos diretores<sup>61</sup>, esses tendem a reproduzir o modelo de polivalência no ensino das áreas artísticas.

O que temos observado a partir de nossa própria prática docente é que os professores se sentem impelidos a abordar as quatro áreas artísticas sistematicamente (destinando um bimestre para cada área, por exemplo), e deixam de priorizar o trabalho a partir da sua formação específica sob o pretexto de proporcionar o acesso às demais manifestações artísticas aos alunos, ainda que não tenham capacidade técnica para tal.

Justificam, assim, a compra de livros e materiais de outras áreas não para seu próprio conhecimento e ampliação de seu universo artístico, mas para atender a esse modelo historicamente estabelecido. Sem dúvida, o conhecimento da Arte mais ampla deve ser de conhecimento dos alunos, mas questionamos se esse trabalho deva ser de competência do professor com formação específica em alguma área da arte. Um questionamento de difícil solução nas condições de gestão concretas da realidade pesquisada.

*Para o professor da SEED, o*

professor da escola vai trabalhar com as condições e conhecimentos que tem, e a discussão da polivalência não é uma discussão própria dos gestores aqui no Paraná, mas da academia a partir da reformulação das Diretrizes do Ensino Superior. Isso é uma criação da academia que coloca para o Estado ter que discutir.

Sem dúvida as diretrizes dos cursos superiores, ao propor licenciaturas específicas, possibilitaram o esquecimento da totalidade da arte na formação docente em Arte no nível superior. Mas discordamos de nosso entrevistado quanto ao ser “criação da academia”, haja vista a participação de educadores nas associações, como a FAEB e a ABEM, e dessas associações na reformulação das referidas diretrizes.

---

<sup>61</sup> Poderíamos, hipoteticamente, afirmar que essa também é uma solicitação dos pedagogos escolares pelas funções que desempenham, porém nossa pesquisa limita-se apenas à direção escolar.

Vimos então que do ponto de vista da *professora do NRE* e do *professor da SEED*, o trabalho do professor com formação artística específica seja, inicialmente, a partir de sua formação. Já do ponto de vista dos diretores, é unânime a resposta de que os professores devam abordar as quatro áreas artísticas na disciplina de Arte. Essa amostra é concordante com o conhecimento empírico que temos, pois como professora de estágio na licenciatura em música, em constante contato com a direção, equipe pedagógica e professores de Arte das escolas em Ponta Grossa, temos observado que essa ideia se repete em outros estabelecimentos de ensino.

A *professora consultora*, por outro lado, é bastante enfática a esse respeito. Ponderando sobre esse assunto ela não vê justificativa, seja de atuação de um professor com formação diversa da Arte atuando na disciplina, seja para a atuação polivalente de um mesmo professor. Para ela, a responsabilidade de formar professores de modo a suprir a demanda é do Estado, e não se deve partir do entendimento de que não há professores para a disciplina; em comparação ela questiona: “e se não tiver um professor de matemática? Daí fica sem aula de matemática? Eu acho que é a mesma coisa. Eu acho que a gente tem que colocar um professor prá ensinar o que ele sabe. Ninguém pode ensinar o que não sabe”. E a respeito da polivalência, afirma:

pelas condições que nós temos hoje a gente tinha que separar [a disciplina]. Não dá prá um mesmo professor trabalhar com música, dança, teatro e tudo mais [...], então eu acho que tinha que separar, porque os cursos de formação [de professores] não deram conta [de capacitá-los] e não vão dar, então o professor que se forma prá alguma área tem que ensinar aquilo que ele sabe.

Quando comparamos a área da Arte com as outras áreas fica explícito o tratamento desejado e esperado na escola: o de área do conhecimento. E isso, em termos textuais, as DCE dão conta de fazê-lo, mas mudar a concepção equivocada de alguns dos gestores envolvidos, os quais distribuem aulas a professores sem capacitação, é mais difícil, leva tempo, e necessita de condições.

Nesse sentido, um fato que consideramos relevante em termos de gestão foi a iniciativa da SEED em apresentar aos pedagogos<sup>62</sup> dos estabelecimentos de ensino o trabalho de cada uma das disciplinas pelos próprios técnico-pedagógicos.

---

<sup>62</sup> Utilizaremos com o termo pedagogo no gênero masculino por se tratar de uma utilização de convenção social, entretanto, reconhecemos que há mais pedagogas do que pedagogos em atuação. Outrossim, a função de pedagogo aqui se refere ao profissional responsável pela área pedagógica da escola e que trabalha em conjunto com a direção em atendimento a alunos e seus responsáveis, bem como orientando o planejamento dos professores das disciplinas escolares. Não se refere portanto, ao professor unidocente que trabalha nas séries iniciais.

Essa iniciativa repercutiu no NRE Ponta Grossa que também pensa em adotar esse diálogo, conforme nos expôs a *professora do NRE*:

Porque não adianta você trabalhar com o professor somente; ele chega na escola e bate de frente com o pedagogo. Então, numa das capacitações que teve, que é chamada jornada pedagógica, para os pedagogos, teve um momento que todas as áreas foram falar sobre as Diretrizes Curriculares, mostrar como se trabalha cada área[...]. E muitos pedagogos disseram que não sabiam que na Arte tinha tantos conteúdos (2010, p. 8).

Essa iniciativa é totalmente pertinente à medida que a parcela de conhecimento de Arte, e em especial de música, nos cursos de graduação em pedagogia é pequena (senão inexistente). Particularmente no município de Ponta Grossa, das três graduações presenciais em pedagogia existentes, duas delas possuem em sua carga horária a disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Arte” ou “Fundamentos Metodológicos da Arte”, e na terceira o ensino de Arte está inserido na disciplina “Ludicidade, Corporeidade e Arte”. A carga horária das disciplinas varia entre 40 e 80 horas-aula durante o curso, e o que fica evidente é que em apenas uma das instituições a carga horária do ensino de Arte no curso de pedagogia é equivalente a das outras áreas (matemática, geografia, língua portuguesa, etc.).

Além disso, é preciso lembrar que essa abordagem da Arte no curso de pedagogia é, sim, polivalente. Entretanto, cabe ressaltar que se o pedagogo que trabalha na orientação pedagógica, com os professores das diversas áreas, tiver conhecimento não somente da política curricular estadual, mas também das concepções possíveis para o ensino de Arte/música na escola, terá também melhores condições de trabalhar em função da Arte como campo do conhecimento, paralelamente às outras disciplinas, e não justificá-la apenas pelas suas potencialidades extra-musicais.

Dessa forma, entendemos a ação da SEED como valorosa, e fundamental para a continuidade do trabalho de inserção da música na escola à medida que amplia o número de agentes envolvidos comprometidos com a proposta das DCE.

#### 4.3.2) A distribuição de aulas aos professores de Arte em Ponta Grossa

Sobre a distribuição de aulas aos professores de Arte nas escolas, a *professora do NRE* nos expôs os critérios. Quando não havia muitos professores do QPM habilitados em Arte seguiam-se apenas os critérios da resolução própria da SEED (por pontuação classificatória), na qual assumiam primeiramente os

professores do QPM habilitados em Arte e posteriormente os professores de outras disciplinas poderiam assumi-la para completar o padrão (de vinte ou quarenta horas semanais), o que, em seu ponto de vista, possibilitou a descaracterização da disciplina pelo fato de poderem desenvolver qualquer trabalho como sendo de Arte. Isso aconteceu, segundo ela, até aproximadamente 2004, quando veio a assumir a coordenação da área.

Posteriormente, combinado com os critérios da SEED, utilizou-se um critério próprio do NRE Ponta Grossa: primeiramente professores de Arte do QPM, seguido dos professores com formação específica do Processo Seletivo Simplificado (PSS), professores com graduação diversa, mas com especialização em áreas artísticas, professores com graduação diversa, mas com curso em área artística de, no mínimo, 120 horas e por fim, professores que precisavam completar a carga horária.

Aqui se verifica um avanço e uma importante ação gestora para o ensino de Arte. A partir da compreensão de que a área da Arte se encontrava prejudicada em relação às outras áreas, a coordenação de Arte do NRE de Ponta Grossa não se limitou ao que é regulamentar, antes propôs critérios próprios dentro dos meios legais, com o intuito de promover o ensino de Arte a um patamar mais elevado na hierarquia das disciplinas, por meio da capacitação de pessoal. Com certeza, essa ação não é bem aceita por aqueles professores que se consideravam estáveis nessa disciplina sem, contudo, ter formação, ao passo que ficam, na ordem classificatória, em colocação posterior aos licenciandos de cursos de áreas artísticas. Entretanto, consideramos ser uma ação necessária em direção à valorização do ensino da Arte na escola.

A colocação da *professora do NRE* é bastante apropriada no sentido de que não somente os professores de quaisquer disciplinas podiam assumir a carga horária da disciplina de Arte, mas também professores com formação artística diversa deixavam sua formação e assumiam uma prática docente a partir dos conhecimentos das artes visuais, conforme já exposto no primeiro capítulo deste trabalho. Subtil (2008, p. 185, 186) afirma que essa “diversidade de formação dos professores que atuam em Arte tem raízes históricas, por força de determinações legais e de concepções de conteúdo e ensino nessa área”, e ainda, que devido ao caráter tecnicista da Lei nº 5.692/1971, vigente até 1996, os livros didáticos produzidos na época priorizavam o treinamento de habilidades, o que de certa forma supria a falta de professores habilitados.

Já sobre a música, em outra publicação a mesma autora afirma, fundamentada em Guimarães (1973), que essa estava submetida à hegemonia das artes plásticas a partir da concepção de que a expressão musical, integrante da expressão artística, era entendida como momento de criação voltado para a representação dramática e para o desenho a partir da música e dos sons (SUBTIL, 2009b).

Para 2010, de acordo com a Resolução da Superintendência da Educação da SEED<sup>63</sup>, o critério de distribuição foi para professores com formação em Arte do QPM até completar sua carga horária, em seguida as aulas de Arte restantes eram oferecidas para esses professores como aulas extraordinárias<sup>64</sup> e posteriormente a professores contratados pelo PSS. Havendo aulas remanescentes, essas eram oferecidas a professores do QPM de qualquer outra disciplina que estivessem cursando licenciatura em alguma área da Arte, desde que tivessem cumprido no mínimo 120 horas no curso e finalmente, a acadêmicos de cursos de Arte, contratados pelo PSS. Tendo em vista que no mês de outubro de 2010 ainda havia 22 horas-aula para serem distribuídas, o critério divulgado na época foi que poderiam assumir professores contratados pelo PSS já atuantes em escolas, para aumento de carga horária ou professores de outra disciplina com pós-graduação ou aperfeiçoamento em Arte ou que já tenham trabalhado com Arte, comprovando por meio de declaração do estabelecimento de ensino, ou ainda professores da disciplina de História.

Dessa forma, no mês de outubro de 2010 o número de professores que trabalham com a disciplina de Arte no município de Ponta Grossa ficou assim:

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ARTES VISUAIS</b>	<b>MÚSICA</b>	<b>TEATRO</b>	<b>DANÇA</b>	<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>OUTROS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>CONTRATO EFETIVOS</b>	24	10	01	--	35	29	<b>64</b>
<b>TEMPORÁRIO</b>	17	15	--	--	32	36	<b>68</b>
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>25</b>	<b>01</b>	<b>--</b>	<b>67</b>	<b>65</b>	<b>132</b>

TABELA 1 – PROFESSORES DE ARTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTA GROSSA/PR

<sup>63</sup> A Resolução 196/2010 da SEED é a que regulamentou, para o ano de 2010 a distribuição de aulas nos estabelecimentos de ensino público paranaenses.

<sup>64</sup> São consideradas aulas extraordinárias as aulas de caráter eventual e distribuídas a professores do QPM quando, após a distribuição das aulas, ainda sobraem vagas na disciplina. O professor pode assumir aulas extraordinárias até completar, no máximo, 40 horas de trabalho semanal. Há uma exceção prevista na Resolução 196/2010 na qual o professor pode assumir até 42 horas-aula semanais quando se tratar de completar a carga horária no mesmo estabelecimento de ensino.

Conforme se pode ver, apenas metade (50,71%) dos professores têm formação em alguma área artística, e desses, aproximadamente a metade têm contrato temporário pelo PSS. Se analisarmos o total dos professores, vemos ainda que mais da metade deles têm contrato temporário.

Em primeiro lugar, esse dado indica a necessidade de haver uma iniciativa gestora com o intuito de preencher as vagas dos temporários com professores do Quadro Próprio do Magistério. O concurso realizado em 2007, no qual foram oferecidas 150 vagas de Arte para o município não deu conta de suprir a demanda. Nessa ocasião, dos 94 candidatos inscritos, foram aprovados apenas 69, isto é, há falta de candidatos. Além disso, todos os aprovados foram convocados a assumir o cargo, entretanto, houve candidatos que apesar de aprovados não podiam assumir o cargo por ainda não terem terminado o curso de licenciatura. Cabe ressaltar que o contrato pelo PSS é feito anualmente e para um único ano letivo, dessa forma, o professor tem que inscrever-se para poder assumir as aulas de Arte que, só depois de feita a classificação, são distribuídas.

Essa situação gera, anualmente, mudanças no quadro de professores contratados nas escolas e, conforme colocado pelo *professor da SEED*, se a rotatividade é um problema na gestão no nível dos NRE, não deve ser diferente no nível de gestão da escola. Esse fato é confirmado no que foi relatado pelos diretores das escolas B e C quando os questionamos sobre as dificuldades de gestão da disciplina de Arte no âmbito escolar.

Outro dado que se pode comentar é em relação às formações específicas. Verifica-se que há professores formados em artes visuais, música e teatro. Na cidade de Ponta Grossa há cursos de licenciatura apenas nos dois primeiros cursos, logo, infere-se que o professor formado em teatro não fez sua graduação nesse município. Já em relação aos professores com formação em artes visuais e música, 28 deles assumiram sua vaga do concurso de 2007 em 2009 e 2010.

Assim, se por um lado pode-se perceber que os cursos de graduação em artes visuais e música, implantados em 2003 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (cuja primeira turma formou-se no fim de 2006), estão cumprindo seu papel social de formar professores para a demanda da região, por outro, verifica-se que o curso que melhor consegue isso é o de Artes Visuais, que é o que apresenta maior número de professores com essa formação. Essa colocação requer maior investigação para ver quais os fatores que levam a haver essa diferenciação entre o

número de professores formados em música e artes visuais. Entretanto, o que se pode afirmar é que o processo histórico da disciplina de Educação Artística/Arte a tem conduzido a uma maior proximidade das artes visuais do que da música.

Como dado complementar é necessário esclarecer que dos professores com formação diversa da Arte temos:

<b>CONTRATO</b> <b>FORMAÇÃO</b>	<b>QPM</b>	<b>PSS</b>	<b>TOTAL</b>
Letras	12	12	24
História	04	18	22
Educação Física	03	--	03
Geografia	03	--	03
Pedagogia	03	03	06
Matemática	02	--	02
Ciências	01	02	03
Estudos Sociais	01	--	01
Filosofia	--	01	01
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>36</b>	<b>65</b>

TABELA 2 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTA GROSSA/PR

Verifica-se aqui a predominância de professores com formação em Letras e História. Esses dados podem ser confirmados em pesquisa anterior publicada por Subtil (2009b). Conforme exposto pela autora, a

prevalência do curso de Letras ou Língua Portuguesa [...] decorre de uma proximidade **natural** com a Arte, resultante da Lei nº 5.692/71, [...] que colocava no mesmo campo – ‘Comunicação e Expressão’ – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Educação Artística pelas características ‘expressivas’ das áreas. A fluidez dos campos de conhecimento permitia a troca e partilhas de conteúdos e professores sem muitos problemas. História e uma área que tradicionalmente destina-se ao trabalho com a Arte [...] e Educação Física também, por coordenar as tarefas inerentes às festividades e comemorações escolares. As demais áreas preenchem os buracos como forma de acomodar horários das disciplinas e dos professores. (SUBTIL, 2009b, p. 186, grifo nosso)

É importante ressaltar que a proximidade da Arte com a Língua Portuguesa é natural no sentido de que a Lei n.º 5.692/1971 a naturalizou. É natural também, se entendermos que a Arte faz parte da totalidade do conhecimento humano e, enquanto parcela particular, integra o todo como o todo a integra. Entretanto, podemos afirmar que não é natural no sentido de que um professor que tenha graduação em Letras tenha o conhecimento específico da Arte. O que se confirma, contraditoriamente, é que há ocasiões em que professores com formação diversa assumem a disciplina de Arte para preencher sua carga horária.

Embora a coleta de dados da pesquisa de Subtil (2009b) tenha ocorrido em 2004, o que se verifica é que em termos de formação diferente da Arte, o que mudou é que em nossa coleta não há bacharéis (diferentemente da coleta da autora que apresentou um bacharel em direito e outro em ciências contábeis). Porém, a quantidade de professores formados nas outras áreas é semelhante e reforça, após terem se passado cinco anos, que na realidade investigada a área da Arte ainda se mantém fragilizada e acolhe professores de diversas formações.

Já em relação ao número de professores com formação específica, a autora levantou que apenas dois dos professores investigados tinham formação em Arte. Já em nossa coleta esse dado, independente do tipo de vínculo trabalhista com a SEED, apresenta um acréscimo de quase 34 vezes (totalizando 67 professores).

Nas escolas, segundo a Resolução 196/2010, a competência de distribuir as aulas para os professores efetivos lotados no estabelecimento de ensino é da direção. Assim, também questionamos os diretores sobre os critérios de distribuição de aulas em suas escolas e nesse aspecto pudemos encontrar algumas contradições.

Na escola A, a primeira opção é do professor do QPM de Arte lotado na escola até completar seu padrão. Se ainda sobraem aulas, essas são oferecidas como aulas extraordinárias a esse professor. Posteriormente, as aulas restantes são encaminhadas ao NRE que disponibiliza, então, como aulas extraordinárias aos professores QPM da área e, por fim, professores contratados com formação na área da disciplina. O professor ressalta que nas escolas mais distantes há dificuldade em conseguir professores da área, mas que não é o caso dessa escola.

Mais prudente, a diretora da escola E reitera a informação acima (primeiro do QPM e depois contratados) e termina dizendo que apenas se não tiver professor com formação em Arte é que assumem professores com formação diferenciada.

Semelhantemente, na escola C, só assumem professores com formação em Arte. O diretor desse colégio afirma ainda que na escola há professores com formação diferenciada e especialização em Arte mas que não trabalham a disciplina. Esse diretor menciona um fato de conhecimento de todos e ainda comum em algumas escolas: a manipulação dos critérios de distribuição em benefício de professores que não têm habilitação para trabalhar a disciplina.

Em relação às respostas dos diretores dessas escolas, verifica-se que estão em pleno acordo com a Resolução da SEED sobre a distribuição de aulas. Já a

referida manipulação dos critérios de distribuição de aulas é um fato é reconhecido pelo *professor da SEED*, o qual quando questionado sobre a efetivação das DCE nas escolas, em especial no que diz respeito ao ensino de música tendo em vista sua obrigatoriedade, também comentou:

Nós agradecemos a pessoa que não é formada [em alguma área artística] e tá dando aula [de Arte], porque senão nem ia ter aula de Arte. Que se ele tá dando aula é porque não tem professor que fez concurso praquela disciplina... Fora alguns problemas pontuais entre as cidades que daí é maldade de direção, não abre a demanda, não oficializa a demanda e mantém... Isso acontece. Municípios como Curitiba, Londrina, o que é injustificável porque tem bastante procura, bastante professores formados, ainda acontece de ter professor não formado com algumas aulas de Arte. Mas isso é jogo, é favorecimento de direção, dentro do sistema os caras mais antigos eles sabem como mexer, não ficar visualizado no sistema que ali tá um professor que não é formado. Mas em geral não acontece isso. (2009, p. 24)

Aqui fica evidenciada uma contradição apontada por Vieira (2007), já que nem sempre as boas intenções do gestor (ou a dimensão do valor público, expressa nos documentos) são suficientes para a efetivação das políticas. Para a autora

nenhuma gestão será bem sucedida se passar ao largo dessas duas dimensões [condições de implementação e condições políticas]. Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas). [...] Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão (VIEIRA, 2007, p. 59)

Assim, embora a política curricular seja clara, que haja critérios específicos que enfatizam a ocupação da vaga de professor de Arte por alguém habilitado para tal e para a distribuição das horas-aula, as condições políticas, de aceitação das ações da gestão, não são homogêneas em todos os estabelecimentos de ensino. Podem haver escolas em que os diretores priorizam colegas que trabalham consigo há anos utilizando as brechas legais, e por serem legais, nem sempre há como descobrir os casos.

Diante das informações, podemos indicar que na área da Arte pode ainda não haver condições de implementação e condições políticas totalmente favoráveis para proporcionar uma educação que promova a ampliação dos conhecimentos artístico-musicais do alunado à medida que são feitos “arranjos” para resolver situações particulares, mas para tratar disso com maior propriedade, haveria necessidade de uma investigação mais aprofundada da realidade, em especial das condições políticas.

O que se verifica, é que além da já citada sobreposição do administrativo sobre o pedagógico, pode-se verificar a sobreposição do pessoal ao coletivo (visto que esses “arranjos” se dão com anuência dos gestores locais). Aqui novamente recorreremos à nossa experiência docente, a qual nos permite fazer essa afirmação pelo conhecimento que temos da realidade de outras escolas públicas pontagrossenses.

Retomando a questão dos critérios de distribuição de aulas, na escola B assumem primeiro professores do QPM de Arte. Depois os professores que têm especialização e precisam completar sua carga horária no colégio. Em seguida as aulas são mandadas ao NRE que provê os professores faltantes. O próprio diretor mencionou o ofício encaminhado pelo NRE apontando os critérios e ofereceu para nossa apreciação, entretanto, quando foi procurá-lo não o encontrou.

Na escola D, como não há professores do QPM de Arte alocados na escola, a distribuição é feita aos professores que tem pós-graduação na área e depois quem não tem pós. Em seguida, vão para o NRE e, segundo a diretora, as aulas vão primeiro para os professores contratados formados na área e depois os acadêmicos de Arte. Como último critério são contratados professores que têm especialização seguidos dos que não têm especialização na área.

Esses dois diretores apontam a utilização de critérios de distribuição de aulas distintos daqueles enviados pela SEED, e não nos é possível saber os artifícios utilizados para legitimar essa situação. O que se pode afirmar, mais uma vez, é que as condições políticas não foram favoráveis ao ponto de promover mudanças nos critérios de distribuição de aulas desses gestores. Com isso se pode afirmar que nem sempre os critérios legais são os morais, pois, à medida que professores com formação distinta da Arte assumem essas aulas, outros colegas seus estão sendo prejudicados (isso sem esquecer do aluno que pode não receber a formação artística proposta na política).

Não existe, de acordo com a *professora do NRE*, logística pelo NRE Ponta Grossa para alocação dos professores de acordo com a área artística de sua formação, bastando ser em Arte. Assim, de acordo com a classificação do professor esse pode escolher a escola que tem aulas de Arte disponíveis – já que a escola não tem essa autonomia de escolha da formação do professor. De qualquer forma, continua a professora, a possibilidade de cada escola, ou escolas da mesma região ter professores com formação artística diferenciada de modo que isso possibilitasse

a abordagem de mais de uma área artística na docência apesar de ser boa, ainda teria que vencer a dificuldade de serem pessoas diferentes trabalhando com turmas diferentes numa carga horária de duas horas-aula.

Nas escolas, questionamos os diretores quanto ao número de professores de Arte e o tipo de relação de trabalho com a SEED. Em resposta temos no E o maior número, nas escolas visitadas: cinco professores sendo que apenas um é do QPM e o restante é contratado temporariamente. A escola A tem alocados dois professores do QPM. Além disso, há outro professor do QPM que completa sua carga horária na escola. Outros dois professores são contratados. A escola C tem um professor do QPM e um do PSS. Já a escola D tem três professores contratados.

O diretor da escola B nos informou somente o número de professores do QPM (2), omitindo o número restante de professores. Tal omissão pode ser justificada pela resposta à pergunta seguinte, que se tratava da formação dos professores de Arte nessas escolas. Segundo esse diretor, um professor é formado em Arte e os outros ou têm especialização em Arte ou experiência na área, e ele de antemão justifica: “[temos professores com outra formação] porque é permitido”.

A fala desse diretor reforça as possibilidades de decisões nas situações em que a regulamentação se omite ou é insuficientemente clara. Ao afirmar que “é permitido”, entendemos que há um conjunto de concepções que estão intrinsecamente ligadas à sua atitude e, apesar desse diretor também ter apresentado uma concepção de ensino de Arte de acordo com as DCE, pode-se inferir que é possível que sua resposta tenha sido dada por causa da situação de entrevista. Sua ação gestora na distribuição de aulas denota isso.

Em seguida à formação questionamos os diretores sobre o trabalho dos professores – se abordam as quatro áreas ou não. Nas cinco respostas pudemos observar um desconhecimento das DCE no que tange à possibilidade de atuação a partir da formação do professor. As respostas diziam respeito a professores de uma escola terem uma tendência muito grande para a música<sup>65</sup>, e em outra dos professores trabalharem de acordo com a oportunidade que tem: “se tem material eles vão trabalhar todas as áreas. Talvez teoricamente eles trabalhem a música, mas não tem instrumentos, material de apoio para trabalhar todas as áreas necessárias” (2010, p. 2). Essas respostas enfatizam as condições de

---

<sup>65</sup> Em questões posteriores foi possível identificar que a “tendência muito grande para a música” se refere a dois professores que têm formação, em nível superior, de licenciatura em música.

implementação como determinante no modo como as DCE são implementadas. No primeiro caso são os recursos humanos, já no segundo, os recursos materiais é que são os determinantes.

Outro diretor afirmou que ainda não conseguiu acompanhar o planejamento dos professores, mas que a professora de Arte procura dosar bem as áreas. Uma das escolas afirmou que repetiu o planejamento dos professores do ano anterior que não estão mais alocados lá, mas que esse planejamento abordava as quatro áreas. Já o diretor de outra afirmou que o planejamento foi feito com a pedagoga porque a escola não tinha número suficiente de professores de Arte no início do ano, mas que esse também contempla artes visuais, teatro, dança e música. Aqui aparece novamente a condição de implementação “recursos humanos” (e diga-se, recursos humanos histórica e socialmente situados) como determinante na condução da apropriação da proposta. Fizemos essa ressalva porque nesse caso, ao que parece, o histórico da disciplina tem falado mais alto do que a própria política.

Essas respostas demonstram, além de possível desconhecimento das DCE a respeito da atuação a partir da área específica, que a prática polivalente ainda está culturalmente arraigada no interior das escolas. A nossa experiência docente acompanhando estagiários de música nas escolas públicas também confirma esse dado.

Entretanto, do ponto de vista da *professora do NRE*, nas atividades da SEED e do NRE nas quais a proposta é tratada, ocorre a evasão de poucos professores. Além disso, a proximidade da universidade com a escola, inclusive pelo Programa de Desenvolvimento Educacional<sup>66</sup> (PDE) da SEED, tem permitido que os professores tenham conhecimento das DCE. Logo, a partir dessa fala, podemos afirmar que desconhecimento não seria uma explicação aceitável para atitudes docentes polivalentes, e que essas atitudes se colocam de modo contraditório ao conhecimento da proposta.

Essa professora ressalta, contudo, que é percebida a dificuldade de certos professores em adequarem o que é área, conteúdo e metodologia em Arte, dificuldades de preenchimento de livro de chamada, de domínio de turma, de saber

---

<sup>66</sup> O PDE é outro programa integrado às atividades de formação continuada da SEED e que propõe o diálogo entre professores do ensino superior e da educação básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas e que visa a produção de conhecimento e mudanças na qualidade da prática escolar paranaense. Maiores informações disponíveis em <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>.

relacionar as expectativas dos alunos com o conteúdo que precisa trabalhar, bem como falta de conhecimento de seus direitos de professor. E finaliza: “na verdade, opinião própria, eu acho que a falta do magistério prá quem faz licenciatura está acarretando em sala de aula” (2010, p. 6).

Parece-nos que do ponto de vista da *professora do NRE* a maior problemática na gestão do ensino de Arte na realidade de Ponta Grossa tem relação muito mais com as questões pedagógicas (como as exemplificadas acima), do que com as questões específicas da área. Talvez, tal como afirmou o *professor da SEED*, a polivalência não seja uma preocupação constante do gestor, e não o é porque, como dissemos, a lei sendo ampla abre possibilidade para várias interpretações igualmente legais.

A respeito da relação entre universidade e escola, tanto Souza (1997), quanto Beineke (2004) propõem que essa seja aproximada com o intuito de possibilitar uma formação mais concreta aos licenciandos em música que fazem estágio curricular obrigatório nas escolas, porém, é possível também afirmar que a mesma aproximação não será benéfica somente a esses sujeitos, mas de modo mais amplo, à comunidade escolar toda e, em particular, aos gestores escolares e professores da disciplina de Arte (a esse último grupo, tal como propõe Sobreira (2008)).

Já especificamente em relação à possibilidade de efetivação do ensino de música a partir de sua obrigatoriedade, Sobreira (2008) propõe que essa relação se dê em diversas frentes [como a participação de professores universitários e acadêmicos de música no Programa de Iniciação à Docência (Pibid) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), os quais receberiam uma bolsa para desenvolver um projeto dessa natureza, e a presença de estagiários nas escolas], e com o intuito de promover uma mudança de concepção da presença da música nas escolas (FIGUEIREDO, 2005, p. 28), aspecto que consideramos ser crucial para que esse conhecimento se efetive nessa realidade.

#### 4.4) A EFETIVAÇÃO DAS DCE - ARTE NAS ESCOLAS

Diante de tantas condições de implementação dadas pela SEED e do conhecimento de como se constitui o quadro de professores de Arte no município de Ponta Grossa, interessa-nos saber como se dá a efetivação das DCE nas escolas.

Fato peculiar é a opinião de da *professora do NRE* quanto à possibilidade de efetivação dos conteúdos das quatro áreas artísticas na escola: para ela uma área ainda é possível, com recortes, ser efetivada. Mas as quatro “acho que é meio impossível” (2010, p. 9). Se a escola quiser algum trabalho com área específica, afirma, tem que partir para os projetos no contraturno. Se nos lembrarmos de que no texto das DCE há menção de que os conteúdos, a serem trabalhados na disciplina de Arte, não podem ser suprimidos, a fala dessa gestora demonstra a contradição entre a proposta e a realidade concreta, que não possibilita o trabalho com a totalidade da proposta.

No mesmo sentido, a *professora consultora* afirma que a efetivação só ocorre com condições humanas e materiais e, do seu ponto de vista, essas condições ainda não são adequadas.

Entretanto, em relação ao desenvolvimento de um trabalho de Arte dentro da concepção das DCE, a *professora do NRE* responde que é possível, em especial pelas condições de implementação que a SEED tem disponibilizado. Esta questão também foi feita a três diretores, e na opinião desses, é possível. O diretor da escola B lança ainda a responsabilidade ao professor, que muitas vezes não quer se envolver, o que acaba por dificultar o desenvolvimento desse trabalho. Essa resposta, além de permitir o entendimento de que esse diretor estaria se eximindo de sua responsabilidade no processo de implementação das DCE, nos remete ao Currículo Básico (1990), no qual, conforme vimos, a responsabilidade de efetivação do documento recaia sobre o professor.

A opinião dos diretores entrevistados sobre as DCE – Arte limita-se a falar generalizadamente ao dizer que melhorou e que serve para auxiliar o professor, ou ainda, demonstra desconhecimento do conteúdo. Contudo, se voltarmos a uma das competências do cargo que ocupam, que é implementar essa proposta curricular, encontramos aqui a indicação de uma contradição: os diretores podem não saber de sua atribuição nesse sentido, ou podem pensar que o trabalho que desenvolvem é suficiente para a implementação da proposta. Essa contradição pode derivar da falta de diálogo entre o NRE (que trata dos assuntos da disciplina diretamente com os professores) e os diretores, fato que já foi exposto neste capítulo. Ora, não é possível implementar uma política desconhecida, porém, embora possamos indicar esse desconhecimento pelas suas falas, os diretores souberam manifestar sua concepção de ensino de Arte/música.

Essa concepção apresentada, embora não tenha sido explicitado, perpassa pela utilização dos recursos fornecidos pela SEED para as condições de implementação da proposta. E é sobre isso que discorreremos no próximo item.

#### 4.4.1) As Ações para Implementação na Realidade Particular

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 114) “publicar mínimos e orientações é expressar uma determinada opção que não se cumpre pelo fato de explicitá-la, senão através de outros meios”. A pura explicitação das DCE não é suficiente para sua efetivação, assim, esses outros meios são as ações, ou condições de implementação, em nosso caso, dadas pela SEED para implementação do documento.

Para nós foi uma surpresa quando verificamos a quantidade de ações para a implementação das DCE – Arte, e em particular, para o ensino de Arte/música (conforme descrito no capítulo dois). Entretanto, quando consultamos os diretores das escolas sobre a utilização/participação dos professores nas ações da SEED, verificou-se que nem sempre pode haver o aproveitamento dos recursos e condições disponíveis.

As cinco escolas em que entrevistamos seus diretores receberam TVs multimídia em todas as salas de aula dos estabelecimentos. Essa televisão tem sido muito utilizada pelos professores de Arte para apresentação de vídeos, imagens e músicas pertinentes aos conteúdos trabalhados.

Quanto à Biblioteca do Professor, a escola A não possui esse acervo em seu estabelecimento. Das outras quatro escolas, todas receberam os livros, porém, dois diretores (das escolas B e C) afirmaram que esses não são muito utilizados pelos professores. O *professor da SEED* nos informou que os livros são encaminhados primeiramente para as escolas com ensino médio e depois para as que oferecem somente o ensino fundamental, o que explica a falta desses livros na escola A.

Todas as escolas receberam os materiais para a disciplina de Arte, entretanto, nem sempre os diretores puderam afirmar exatamente o que receberam. Apenas o diretor da escola A afirmou de que não considera suficiente a quantidade de materiais entregues. Já o diretor da escola B, assim como em relação aos livros da Biblioteca do Professor, afirmou que esses recursos têm sido pouco utilizados. Já o diretor da escola C afirmou ainda que, mesmo a escola tendo sala de

computadores, acesso à internet, entre outros recursos, não vê o professor “buscando conhecimento e novas formas de trabalhar, não só em Artes, mas em outras áreas também” (2010, p. 11)

Quanto ao Caderno de Musicalização, apenas o diretor da escola B afirmou que não está sendo utilizado. Os demais diretores não sabiam afirmar com certeza se a escola havia recebido o material e nem se estava sendo utilizado. Este CD não está disponível no site da SEED e, ao que parece, não tem sido entregue às escolas. A própria *professora do NRE* não tinha um exemplar em seu acervo no Núcleo.

Em relação à formação continuada foram relatados, pela *professora do NRE*, dois eventos que abordaram especificamente a música, nos anos de 2009 e 2010<sup>67</sup>. No primeiro, apenas quatro professores da rede participaram do curso “Musicalização: uma nova visão pedagógica”, sobre o qual não temos conhecimento do conteúdo. Já em 2010, os trinta e cinco professores do QPM participaram da formação do DEB Itinerante, o qual abordou também as outras áreas. Já no Projeto Folhas, modalidade de formação continuada com produção de material didático, os diretores relataram que nenhum professor de Arte estava participando.

Conforme nos informou a *professora do NRE*, quanto às oficinas de capacitação que ocorrem em Curitiba, no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, nenhum professor do município de Ponta Grossa participou de cursos ligados à música, mas tão somente às artes visuais (num total de quatro professores em uma ocasião em 2009).

O *professor da SEED* ressaltou a política de concursos da Secretaria como uma ação gestora em direção à implementação da proposta, visto que havia necessidade de professores com formação específica na área, contudo, na realidade investigada o número de professores ainda não é suficiente, conforme já relatado no decorrer deste capítulo.

O que queremos chamar a atenção aqui é que a prova para professor de Arte no concurso de 2007, a título de exemplo, teve questões das quatro áreas artísticas, dessa forma, mesmo que o professor tivesse formação específica em alguma área da Arte, deveria ter conhecimentos sistematizados das quatro áreas. Das vinte questões específicas, treze eram de caráter geral (como legislação,

---

<sup>67</sup> Estavam disponíveis no sistema interno do NRE de Ponta Grossa apenas os dados a partir de 2006, e referentes à música propriamente dita, apenas dois eventos.

história do ensino da Arte no Brasil e o conteúdo das DCE em sua versão preliminar), quatro de artes visuais, uma de música, uma de teatro e uma de dança. De acordo com esse professor, a exigência das quatro áreas era para solicitar um conhecimento artístico mais amplo do candidato, entretanto, em nossa análise, fica evidente a sobreposição das artes visuais sobre as outras áreas da Arte.

O modo como as condições de implementação são apropriadas pelos professores de Arte nas escolas, a partir da fala dos gestores entrevistados, nos indica que, mesmo havendo várias possibilidades que se encaminhem para a efetivação das DCE, é possível que esses professores, por inúmeros fatores que somente com uma investigação mais ampliada seriam revelados, não façam uso dos recursos materiais ou participem dos programas e eventos promovidos pela SEED e pelo NRE.

A análise do histórico e do processo nos permite afirmar que o Estado não está omissivo na gestão do ensino de Arte/música, haja vista ter aprovado uma política curricular e empreender ações políticas em direção à implementação dessa proposta. Contudo, seu silêncio, no que tange à polivalência<sup>68</sup> (explicitada a partir da fala dos gestores e confirmada pela nossa experiência docente), tem permitido um ensino de Arte que, por mais emancipadora e humanizadora que seja a proposta, reproduz o modelo histórico desse ensino.

Neste capítulo abordamos a gestão e a efetivação das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte na realidade particular. Foi possível verificar que o *professor da SEED* tem uma concepção de ensino de Arte que se compatibiliza com a concepção expressa nas DCE. Já a *professora do NRE* e os diretores, embora tenham relatado concepções que não se contradizem com o texto, apresentaram concepções mais limitadas.

Pudemos apontar que, no que diz respeito à articulação da gestão dos professores pelo NRE de Ponta Grossa e pelas direções, ocorre um descompasso de informações: a SEED trata os assuntos da implementação das DCE diretamente com os diretores, já a *professora do NRE* trata os assuntos da implementação das DCE – Arte diretamente com os professores. Essa relação não parece ser um

---

<sup>68</sup> Esse silêncio pode ser evidenciado tanto nas DCE quanto na falta de regulamentação específica para as particularidades do ensino de Arte.

equivoco na gestão, entretanto, essa falta de articulação pode resultar na continuidade das solicitações de atuação docente polivalente.

Demonstrando essa falta de articulação, quando questionados especificamente, os diretores demonstraram desconhecimento do conteúdo mais amplo da proposta, e nas suas falas, os professores parecem não utilizar todas as condições e recursos dados para seu trabalho e sua formação continuada.

Verificou-se que as condições concretas dos gestores locais (NRE e diretores investigados), especialmente de recursos humanos, não permitem que as aulas sejam distribuídas na totalidade aos professores com formação e condições teóricas de contribuir nessa implementação (salvos os casos em que os diretores consentem com uma prática diferente).

Dessa forma, considerando que no particular está o universal, e nos apoiando também em nossa experiência empírica sobre o assunto, entendemos que a efetivação das DCE, documento que a SEED, e os gestores locais devem trabalhar para implementar, pode estar comprometida a partir das concepções e condições verificadas no concreto real de Ponta Grossa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com uma ideia, a de conhecer a realidade de implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte. Entretanto, não bastava chegar à realidade dos gestores, conhecê-la e analisá-la; ela é apenas um fenômeno na totalidade. Isso não nos permitiria conhecer a realidade concreta, total.

Como propõe Kosík (1976, p. 13), “a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente”, mas o conhecimento da realidade concreta se dá no conhecimento da essência dos fenômenos, daquilo que não se enxerga aparentemente.

Porém, nos perguntamos o que é que não é possível enxergar à primeira vista, quando se pretende fazer uma pesquisa acadêmica? A resposta a essa questão foi sendo respondida à medida que avançávamos na análise dos documentos que foram utilizados pelos professores como norteadores de seu trabalho docente, desde a década de 1990.

Assim, foi possível reconhecer que, no movimento histórico, o ensino da Arte na escola teve seu caráter modificado de acordo com a concepção de Arte e de ensino de Arte dos gestores.

Durante a vigência do Currículo Básico, no período de redemocratização do país, verifica-se, em termos de concepção de ensino de Arte, que houve uma preocupação em fundamentar teoricamente a proposta, contrariando a prática da Educação Artística antes desse documento (ao menos na normatização). No texto do CB, foram bem explicitadas a fundamentação teórica, a proposta metodológica, os conteúdos e a avaliação pensadas pelos gestores. Mencionamos durante nosso texto, inclusive, que o estabelecimento de conteúdos, bem como a preocupação em se avaliar na arte, foram e podem ser considerados avanços para a área à época.

Verificamos que a proposta curricular do Currículo Básico pode ser denominada universal, haja vista que contempla os conhecimentos históricos e universais, com o propósito de democratizar o seu acesso pelos estudantes das escolas públicas paranaenses. Entretanto, não há menção de que devam ser contemplados conhecimentos da realidade do aluno, como por exemplo, a música paranaense.

Já durante a época dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro de uma visão neoliberal, e contraditoriamente ao título do documento, a Educação Artística deixa de ter parâmetros claros (ALVES, et. al., 1999), e as capacitações dos professores, apresentam cunho motivacional em detrimento dos aspectos de conteúdo das áreas propriamente dito.

O texto dos PCN não é tão claro no que diz respeito aos conhecimentos que o professor que trabalha com esse documento deva abordar. Os conteúdos são descritos por objetivos e cabe ao professor selecionar, em cada série que trabalhe, os conteúdos a serem tratados. Além disso, uma concepção romântica do ensino de Arte, quando são enfatizadas a “transmissão e recepção de emoções” (PENNA, ALVES, 1999, p. 45) permeia todo o documento.

A consequência, conforme abordamos, é que as formulações genéricas do texto, a necessidade de abordar os Temas Transversais e a visão motivacional da gestão do ensino provocou, novamente, um esvaziamento de conteúdos das artes, que nos foi relatado pelo *professor da SEED*.

Em relação à proposta das DCE, verificamos que foi necessário um trabalho de reflexão, com os professores, sobre a fundamentação teórica que se adotou, visto que a presença dos conteúdos próprios da Arte na escola haviam se diluído na gestão anterior. Nesse sentido, o documento pode até ser considerado complexo e de difícil entendimento pelo professor, tendo em vista que procura fundamentar teoricamente cada um de seus aspectos.

A proposta curricular de ensino de Arte das DCE, fundamentada no materialismo histórico e dialético, propõe o ensino de Arte como fonte de humanização que possibilita ao estudante, o conhecimento crítico da realidade, além das aparências, e pode ser considerada universal aberta e tolerante, sendo possível essa verificação, inclusive, na listagem de conteúdos, que contempla não só os conhecimentos históricos e universais da área, mas aqueles que são próprios do contexto particular. Essa, sim, uma visão que consideramos ser mais adequada para o contexto escolar.

Percebeu-se, em decorrência do processo que culminou na aprovação das DCE – Arte, que o movimento histórico se deu, dialeticamente, pela afirmação e negação, isto é, a cada gestão havia a afirmação de uma nova proposta e negação da proposta anterior, em concordância com as concepções que eram entre si

contraditórias, e que se evidenciam nos documentos adotados: Currículo Básico, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais.

Apontamos que a proposta do ensino de Arte contida nas DCE é bastante apropriada e fundamentada. Contempla as quatro áreas da Arte e possibilita a atuação do professor a partir de sua formação artística específica. Porém, ainda necessitávamos conhecer a gestão desse documento.

Para um ensino de Arte/música que contemple a amplitude da proposta da SEED, concordamos com Mainardes (1995) quando afirma que a gestão não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso da educação. Mas entendemos que a questão da gestão pode ser significativa no desenrolar desse processo.

Percebeu-se que há um trabalho de capacitação dos diretores escolares e dos professores de Arte pela SEED. Entretanto, no que diz respeito à gestão para implementação das DCE, na realidade investigada, verificou-se que os diretores não têm conhecimento da possibilidade de atuação docente a partir de uma área artística, e solicitam aos professores de Arte, que recebem tais orientações da *professora do NRE*, um planejamento que contemple as quatro áreas artísticas. Essa atitude desarticulada, entendemos, pode ser consequência do histórico do ensino de Arte na escola e da limitação das concepções dos diretores sobre o ensino de Arte, apresentadas no quarto capítulo.

Dessa forma, as contradições entre as ações gestoras e o documento não se limitam apenas a solicitar atuações polivalentes, mas atingem a distribuição das aulas de Arte no município. Nesse sentido, apontamos que embora haja uma resolução estabelecendo os critérios de distribuição das aulas, nem sempre as atitudes dos diretores escolares atendem ao disposto. Assim, a possível falta de articulação entre os gestores das escolas, o NRE e a SEED tende a ser um fator determinante no processo de implementação da amplitude das DCE – Arte.

Sobre a formação do professor de Arte, cabe lembrar que é possível, em situações específicas, que um professor que não tenha graduação específica em Arte possa desenvolver um trabalho fundamentado e que atenda à proposta das DCE, desde que seja capacitado. E isso o governo federal e estadual tem tentado fazer por meio de programas de segunda licenciatura, de licenciatura para bacharéis e de capacitações.

Porém, o que ocorre muitas vezes é que qualquer professor assume a disciplina de Arte sem ser capacitado, e isso não acontece com tanta frequência nas

outras disciplinas do currículo pelo caráter flexível da Arte e pelo baixo valor dado ao artístico na sociedade.

Na realidade pontagrossense, apresentamos o dado de que quase 50% dos professores de Arte da rede estadual não têm formação inicial em nenhuma área artística, e desses, mais da metade tem contrato temporário com a SEED. Poderia servir de justificativa para essa situação, de professores com formação variada assumindo a disciplina de Arte, a concepção assumida pela SEED de que o professor seja um sujeito epistêmico “que pesquisa sua disciplina, reflete sua prática e registra sua práxis” (PARANÁ, 2009a, p. 45). Segundo Arco-Verde (2004, p. 2), é “a experiência e a reflexão constante para o exercício do magistério que apontam o caminho mais adequado ao êxito docente”.

É possível concordar parcialmente com essa colocação aplicada à disciplina de Arte. Em nosso entendimento, a frase de Arco-Verde (2004) possibilita duas interpretações. A primeira é a de que nessa colocação estaria implícito o entendimento de que para cada disciplina haja um professor com formação específica e dessa forma, a formação específica inicial sem dúvida não daria conta de instrumentalizar totalmente o professor para o trabalho. A segunda é a de que um professor com qualquer formação, a partir de suas próprias pesquisas em Arte (remetendo-nos ao trabalho desenvolvido durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, tecnicista, durante a qual os professores aprendiam como ensinar Arte a partir do livro didático), reflita e registre sua práxis.

Entretanto, seria possível imaginar um professor com formação inicial diversa da Arte que pesquise, reflita e registre sua práxis, desenvolvida a partir de um constante trabalho de práxis pela reflexão e pela ação, sem um fundamento inicial, dê conta de abordar a amplitude da proposta de ensino de Arte das DCE?

A respeito da formação inicial, afirmamos que a especificidade nas áreas da arte pode possibilitar a desconsideração da totalidade da arte na formação docente em Arte no nível superior. E se considerarmos que na escola pública a formação artística dos alunos não tem sido fundamentada (sob o pretexto da livre expressão) desde muitos anos, não se pode esperar que o professor de hoje tenha tido esse conhecimento em sua formação básica. Assim, a formação inicial do professor de Arte o tem tornado um especialista em sua área e um leigo no campo mais amplo da Arte. Nesse caso, é preciso afirmar tanto a totalidade da arte, quanto a possibilidade do trabalho a partir da formação específica.

Sobre essa situação também entendemos ser prejudicial, pois assim como é possível fazer articulações da música com outros campos do conhecimento poderia ser possível, com a mesma naturalidade (se assim podemos dizer), articular os conhecimentos musicais com os conhecimentos artísticos gerais, mas devido à especificidade da formação do professor de música isso não tem sido possível, salvo em situações de formação continuada de iniciativa do gestor e/ou do próprio professor. Mas nesse caso, sob o risco de ser taxado polivalente.

Como professora com formação em música, sinto-me capacitada a abordar os conteúdos de música em seus tangenciamentos com as artes visuais, com a dança e com o teatro, isto é, fazer menções ou analogias de aspectos da arte que são de meu conhecimento, entretanto, particularmente eu não poderia atender às exigências dos gestores entrevistados e abordar sistematicamente as quatro áreas da Arte.

Como uma possível solução à problemática da polivalência, poderia ocorrer a separação das áreas da Arte em disciplinas específicas. Isso é possível legalmente e é a opinião da *professora consultora*. O sistema de ensino municipal de Florianópolis, por exemplo, apresenta a disciplina de música na grade curricular separadamente do ensino de arte (FIGUEIREDO, 2010).

Se por um lado, a separação das áreas da Arte pode ser uma solução à polivalência, por outro, entendemos os limites para que isso ocorra, uma vez que não há profissionais com formação específica em número suficiente para todo o Estado.

Uma sugestão que se adéqua legalmente para a resolução desse impasse na realidade pontagrossense seria propor às escolas que decidam, junto à comunidade escolar, uma ou duas áreas artísticas (em princípio) que a comunidade escolar deseje que sejam contempladas. Assim, na distribuição das aulas aos professores, de acordo com a classificação, o professor já escolheria a escola que solicita a formação artística que possui.

É possível também, a partir da localização geográfica das escolas, alocar professores com diferentes formações artísticas de modo que consigam desenvolver um trabalho rotativo em ambas escolas, de modo a garantir maior amplitude de conhecimentos artísticos aos alunos. É verdade, porém, que essas atitudes requerem, inicialmente, vontade política, inclusive por meio de resoluções e instruções normativas.

Além disso, longe de afirmar a utilidade do conhecimento artístico com uma única finalidade, a exigência de conhecimentos artísticos no vestibular, desde que o candidato pudesse optar pela área artística que deseja ser avaliado (tal como acontece na língua estrangeira), contribuiria para a consolidação dos conhecimentos da área de Arte no currículo da educação básica.

São proposições que registramos nesse texto como possibilidades de ações políticas e gestoras, objetivando que em última instância, o aluno da escola pública paranaense tenha garantido o seu acesso à multiplicidade de conhecimento artístico, ensinado por professores com competência técnica, com os recursos e condições materiais necessárias e, principalmente, com o apoio de seus gestores.

Ressaltamos, porém, os já mencionados dados do número de professores de Arte e suas formações (Tabela 1), nos quais se pode verificar que 67 deles (50,7%) têm formação em alguma área da arte. Se por um lado ainda é insuficiente o número de professores com formação em arte no município, por outro, é importante lembrar que até fins da década de noventa não havia mais do que dez professores com formação específica em alguma área da arte, conforme se pode observar na entrevista com a *professora consultora* (2010, p. 2). Nesse sentido, verifica-se um grande avanço em relação a esse número.

Sobre a política de capacitações da SEED, com exceção do DEB Itinerante, que contempla todos os professores de Arte, os demais cursos promovidos possibilitam a participação de poucos professores, e conforme vimos, nenhum professor participou de curso destinado à música, mas tão somente às artes visuais.

A respeito das condições de implementação das DCE – Arte entendemos que as muitas frentes podem melhorar as condições do ensino de Arte nas escolas. Destacamos a presença das TVs multimídia, da Biblioteca do Professor, dos materiais distribuídos para o ensino de Arte, do Caderno de musicalização e dos conteúdos disponíveis no *site* da SEED, entretanto, ressalvamos que a utilização desses recursos depende da quantidade necessária de recursos humanos e da capacitação dos professores da realidade de Ponta Grossa. Na realidade escolar investigada, os diretores consideraram pequena a utilização e dedicação à pesquisa dos professores de Arte dos estabelecimentos que gerem. Nesse caso, caberia uma investigação junto aos professores para poder apresentar uma análise mais aprofundada da realidade, e conhecer porque, embora haja inúmeras condições de implementação, o ensino de arte ainda está aquém do desejado.

O que se pode afirmar é que a proposta das DCE – Arte, embora proponham um ensino de Arte amplo e verdadeiramente emancipador (e nesse sentido reconhecemos os avanços, conforme expusemos neste trabalho), adquirem um sentido utilitário e secundário, pois no sistema capitalista o pedagógico é sobreposto pelo administrativo, e o conhecimento idealizado na proposta é sobreposto pelas condições concretas de gestão e da realidade escolar. Assim, desde que se cumpram os preceitos legais, os quais carecem de regulamentação pelo seu caráter genérico, vale proporcionar qualquer formação artística para o aluno, ainda que o aspecto emancipatório fique relegado.

Se estamos assumindo a formulação de Gramsci de Estado ampliado, a academia como parte da sociedade civil que é, tem a competência (e o dever) de discutir a problemática da polivalência, em debate aberto, com a finalidade de decidir em conjunto com a sociedade política o modelo de ensino de Arte que se quer adotar (em relação à polivalência), encaminhando em seguida as ações gestoras no sentido de implementar a decisão.

Dessa forma, entendemos que discutir a polivalência no ensino de Arte, é dever, sim, tanto dos gestores quanto das universidades que formam os professores que são encaminhados para a educação básica, que têm o intuito de trabalhar para a implementação das DCE – Arte, inclusive no que tange à possibilidade de trabalho a partir da formação artística docente em área específica.

Por fim, analisando a totalidade do objeto, pode-se afirmar que, embora as DCE – Arte se caracterizem como uma proposta de ensino de Arte que avança em relação ao contexto herdado, e embora sejam detectados alguns avanços na apropriação da proposta pelos sujeitos envolvidos e nas condições de implementação, seja em relação aos recursos humanos, que paulatinamente estão mais qualificados para o trabalho com Arte, seja em relação aos recursos materiais, a realidade do ensino de Arte e de música em Ponta Grossa avança a passos lentos, e ainda está aquém do idealizado na proposta oficial do Estado.

Para mudar essa realidade entendemos, finalmente, que há necessidade também de que os professores de Arte/música que já atuam, e os que estão se formando (nas licenciaturas da UEPG) encampem uma luta política pela efetivação desse ensino nas escolas não só em nível local, mas também em caráter nacional juntamente com as instituições representativas como FAEB e ABEM.

Entendemos que esse é um processo histórico que requer a participação de todos, gestores, professores, além da sociedade como um todo a fim de que se objetivem as demandas de uma educação emancipadora e humanizadora para além das demandas do capital (MÉSZÁROS, 2006).

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADRIANO, A.. Paraná aprende com a Universidade do Professor. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 14 de junho de 1996. Disponível em <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/18849/parana-aprende-universidade-professor/>, acesso em 06/08/2010.

AGÊNCIA SENADO. CE aprova projeto que torna obrigatório ensino de música na educação básica. **Blog Acerto de Contas**. 04 dez 2007. Disponível em <http://acertodecontas.blog.br/atualidades/ce-aprova-projeto-que-torna-obrigatorio-ensino-de-musica-na-educacao-basica/>, acesso em 02/09/2010.

ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005.

ALVES, E. et. al. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma “medida” para a prática pedagógica? In: PENNA, M. (coord.) **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de Arte**. 2 ed. revisada. João Pessoa/PB: CCHLA/UFPB, 1999.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Reformulação Curricular no Estado do Paraná – um trabalho coletivo. **Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná**. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 2004, p. 2-7.

ARROYO, M.. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. ABEM. **Informativo Eletrônico Extraordinário da ABEM, outubro de 2006**. 2006. Disponível em [http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/informativos\\_2006/Informativo\\_extraordinario\\_out\\_2006.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/informativos_2006/Informativo_extraordinario_out_2006.pdf), acesso em 14/02/2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. ABEM. **Informativo Eletrônico da ABEM, abril de 2007**. 2007. Disponível em [http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/informativos\\_2007/Informativo\\_27c\\_abril\\_2007.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/informativos_2007/Informativo_27c_abril_2007.pdf), acesso em 14/02/2011.

AZEVEDO, G. V. F. **Do ensino de 1º Grau; legislação e pareceres**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

BACZINSKI, A. V. M. **A Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições**. 144 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

BACZINSKI, A. V. M., PITON, I. M., TURMENA, L. Caminhos e Descaminhos da Prática Docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 31, set. 2008. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11\\_31.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11_31.pdf)>, acesso em 12/09/2008.

BEINEKE, V. Políticas Públicas e Formação de Professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.

BEMVENUTI, A. Seminário sobre o ensino superior de artes no Brasil. In: **Seminário Sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil**, n.1, 1997, Salvador. p. 44-50.

BOBBIO, N.. **Estado, governo, sociedade**; para uma teoria geral da política. Trad. Marcos Aurélio Nogueira. 6 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

BRASIL **Ato Institucional n.º 2**, de 27 de outubro de 1965. Brasília, 1965a. Disponível em [http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao\\_3.htm](http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_3.htm), acesso em 14/06/2010.

\_\_\_\_\_. **Ato Complementar n.º 4**, de 20 de novembro de 1965. Brasília, 1965b. Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1965vVIIp361/parte-6.pdf#page=1>, acesso em 15/06/2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692/1971** – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 11/08/1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm), acesso em 08/05/10.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 853/71. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina do currículo na Lei nº 5692. Brasília, 1971a. In: AZEVEDO, G. V. F. **Do ensino de 1º Grau; legislação e pareceres**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 8, de 1º de Dezembro de 1971 (Anexa ao Parecer nº 853/71). Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Brasília, 1971b. In: AZEVEDO, G. V. F. **Do ensino de 1º Grau; legislação e pareceres**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 540/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no ar. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília, 1977. In: AZEVEDO, G. V. F. **Do ensino de 1º Grau; legislação e pareceres**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm), acesso em 04/10/2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>, acesso em 17/05/09.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 04/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE, 1998b. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 10/01/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998c. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 10/01/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 02/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE, 1998d. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 10/01/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 03/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998e. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 10/01/2011.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/110851/decreto-3276-99>, acesso em 14/02/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP/CNE nº 01/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 13/02/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES/CNE nº 02/2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 13/02/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/2005.** Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Brasília: MEC/CNE, 2005. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf), acesso em 13/02/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2006.** Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE, 2006a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf), acesso em 13/02/2011.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado, nº 330, de 2006.** Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2006b. Disponível em <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=40021&tp=1>, acesso em 14/02/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.684/08.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Promulgada em 02 de junho de 2008. 2008a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm), acesso em 14/02/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.769/08.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Promulgada em 18 de agosto de 2008. 2008b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm), acesso em 15/05/2009.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008.** Brasília, 2008c. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm), acesso em 14/02/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE nº 4.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6704&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6704&Itemid=), acesso em 23/02/2011.

**CADERNO Pedagógico. Publicação Comemorativa aos 50 anos da APP-Sindicato.** Curitiba: Gráfica e Editora Popular, outubro de 1997.

CANCLINI, N. G.. **A Socialização da Arte teoria e prática na América Latina.** Tradução de Maria H. R. da Cunha e Maria C. Q. M. Pinto. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CANEN, A.. OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21, set-dez, 2002, p. 62-74. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>, acesso em 09/02/2010.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 13.

CERRI, L. F. Construção curricular como educação de professores - o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd. 2005. **Anais...**, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081460int.rtf>, acesso em 11/08/2010.

COUTINHO, S. R.. Percursos da Educação Artística: um balanço das diversas abordagens. In: PEREGRINO, Y. R. (coord.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: CCHLA /UFPB, 1995a. v. 1.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a alfabetização estética e a produção artística: uma análise comparativa. In: PEREGRINO, Y. R. (coord.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: CCHLA /UFPB, 1995b. v. 1.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

DENARDI, C.. **A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da Embap (1961-1996)**. Curitiba, 2006. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: [www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=565](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=565), acesso em 23/04/2009.

ECO, H. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

EVANGELISTA, O. SCHIMIDT, M. A. Relação Estado/Municípios no Paraná; construção ou desconstrução da escola pública de qualidade? In: **Estado e Educação**. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE).

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio eletrônico**. Versão 5.12. Positivo Informática, 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação Musical nos Anos Iniciais da Escola: identidade e políticas educacionais. In: **Revista da ABEM**. v. 12, março de 2005. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2005, p. 21-29.

\_\_\_\_\_. O ensino de música na educação brasileira: um breve panorama a partir da legislação educacional. In: ALCÂNTARA, L. M.; RODRIGUES, E. B. T. (org). **O ensino de música: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia, 2009.

\_\_\_\_\_. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. In: XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-14.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. 9 ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

FONSÊCA, F. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, M. (Coord.). **É este o Ensino de Arte que queremos?: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa/PB: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001.

FONTEERRADA, M. T. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FORQUIN, J. C. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. Trad. Catherine Rato. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000, p. 47-70. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>, acesso em 30/08/2010.

FRARE, J. L. C.. Não queremos o Estado pedagogo que impõe tudo. In: **Revista Nova Escola**. v. 9, nº 78, setembro, 1994. São Paulo: Abril, 1994, p. 36-40.

FREITAS, L. C.. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. In: **Revista PUCVIVA**. São Paulo, n.º 13, jul-set, 2001. Disponível em [http://www.apropucsp.org.br/revista/r13\\_r03.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r13_r03.htm), acesso em 03/08/2010.

FRIGOTO, G. CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82, Campinas, abril, 2003, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso), acesso em 13/07/09.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Trad. Noênio Spínola. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUIMARÃES, D. F. E. Arte infantil, tarefa a realizar em termos de educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 132 v. 59, out/dez, 1973, p. 614-628.

HENTSCHKE, L. A., OLIVEIRA, A.. Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (org.). **Educação Musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 47-64.

\_\_\_\_\_. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: IX Encontro Anual da ABEM, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000, p. 79-89.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.) **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p 30-41, nov. 2001.

HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUM, A. M. R., PEREIRA, M. P. S. **Currículos de Arte: uma análise do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Monografia (Licenciatura). Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Ponta Grossa, 2007.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na Escola Fundamental**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. 1995, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

MARINHO, V. M. Arte na escola: origens e aplicações da metodologia triangular. In: PEREGRINO, Y. R. (coord.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: CCHLA /UFPB, 1995. v. 1.

MASSON, G. Materialismo Histórico e Dialético: Uma Discussão Sobre as Categorias Centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Paraná, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul/dez, 2007.

MERRIAM, A. **The Anthropology of Music**. U.S.A.: North-West University Press, 1964.

MÈSZAROS, I. **A Educação para Além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 1ª edição, 2º reimpressão, 2006.

MORA, J. F. **Diccionario de Filosofia**. 5. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1964.  
MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, T., SOUZA, J.(org). **Práticas de ensinar música**. Porto Alegre, Sulina, 2008.

NEVES, J. Os bastidores dos PCN: o que eles nos dizem sobre a política educacional. In: PENNA, M. (coord.) **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de Arte**. 2 ed. revisada. João Pessoa/PB: CCHLA/UFPB, 1999.

OLIVEIRA, A. Discurso de Abertura. In: I Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil, 1997. Salvador, Bahia. **Anais...** Salvador: [s.n.], 1997, p. 1-3.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Lei n.º 9.882/91**. Súmula aprova o Plano Plurianual para o período de 1992 a 1995. Curitiba: 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático: Escolha Inocente?** V. 1. Col. Cadernos do Ensino Fundamental. Curitiba: 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Alfabetização & Conteúdos de Ensino**. V. 3. Col. Cadernos do Ensino Fundamental. Curitiba: 1992a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba: 1992b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Lições de Professor**. V. 5. Col. Cadernos do Ensino Fundamental. Curitiba: 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Arte 1**. Artes Plásticas, Teatro, Música. Projeto Correção de Fluxo. Versão Preliminar. Curitiba: 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Arte e Artes**. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. Curitiba, 2009a. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br), acesso em 15/12/09.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Pedagógicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos – Versão Preliminar**. Curitiba, 2009b. Disponível em [http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/educacao\\_infantil/orientacoes\\_ensino\\_noveanos.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/educacao_infantil/orientacoes_ensino_noveanos.pdf), acesso em 31/07/09.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 11/2009 – SUED/SEED.** Dispõe sobre a elaboração de nova Matriz Curricular. Curitiba, 2009c. Disponível em [http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ens%20medio%20blocos/inst011\\_2009matrizcurricular2010.pdf](http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ens%20medio%20blocos/inst011_2009matrizcurricular2010.pdf), acesso em 13/08/2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 219/09.** Dispõe sobre o pedido de adequação do termo Artes para Arte no Ensino Fundamental. Curitiba, 2009d. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=QigHmXJY-pM&NR=1>, acesso em 21/06/2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Função do pedagogo.** Curitiba, 2009e. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>, acesso em 10/12/2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 103/10.** Dispõe sobre o pedido de apreciação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba, 2010a. Disponível em [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_130\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_130_10.pdf), acesso em 13/08/2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Função do Diretor.** Curitiba, 2010b. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>, acesso em 13/08/2010.

PEIXOTO, M. I. H.. **Arte e grande público: a distância a ser extinta.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

PENNA, M., ALVES, E. Emoção/Expressão versus Linguagem/Conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, M. (coord.) **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de Arte.** 2 ed. revisada. João Pessoa/PB: CCHLA/UFPB, 1999.

PENNA, M. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Y. R. (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa: CCHLA /UFPB, 1995. v. 1, p. 17-22.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **É este o Ensino de Arte que queremos?: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** João Pessoa/PB: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001a.

\_\_\_\_\_. A orientação geral para a área de Arte e sua viabilidade. In: PENNA, M. (Coord.). **É este o Ensino de Arte que queremos?: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** João Pessoa/PB: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001b.

\_\_\_\_\_. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o Ensino Fundamental. In: PENNA, M. (Coord.). **É este o Ensino de Arte que queremos?:**

Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa/PB: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001c.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, nº 7, setembro de 2002. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2002, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. Não Basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. In: **Revista da ABEM**, N.º 16, março de 2007. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007, p. 49-56.

\_\_\_\_\_: **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

\_\_\_\_\_. Musicalização: tema e reavaliações. In: PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008c.

\_\_\_\_\_. Entre a política educacional e a prática escolar: desafios para a educação musical na escola básica. In: XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte : UFMG, 2010. v. 1. p. 27-39.

PEREGRINO, Y. R. R.. Escola Nova/Educação Artística: novos rumos para a educação? In: PEREGRINO, Y. R. (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: CCHLA /UFPB, 1995. v. 1.

PITON, I. M. **Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense**. 2004, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2004.

POLITZER, G.. **Curso de filosofia** - princípios fundamentais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957.

ROTHEN, J. C. Os bastidores da Reforma Universitária de 1968. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n.º 103, p. 453-475, mai/ago, 2008. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br), acesso em 15/06/2010.

SAPELLI, M. L. S.. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 28, nº 76, p. 291-312, set/dez, 2008. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br), acesso em 15/06/2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm), acesso em 09/07/2009.

SEBBEN, 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, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

SILVA JUNIOR, C. A. Dialética e Pesquisa Educacional no Brasil. In: CAVAZOTTI, M. A.; NEVES, V. F. (org.) **Práticas Pedagógicas: a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento**. Curitiba: UTP, 2007, p. 61-73.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, J.. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: **Seminário Sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil**, n.1, 1997, Salvador. p. 13-20.

\_\_\_\_\_(org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 9.

STORI, R. Ensino de música no Paraná: as relações entre o Currículo Básico para a Escola Pública, as Diretrizes Curriculares Estaduais e a Lei 11.769/08. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2009. **Anais...**, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2009.

STORI, R. ; SUBTIL, M. J. D. . Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para a disciplina de Arte. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010. **Anais...**, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2010. P. 1-16.

SUBTIL, M. J.. **Trajetórias do Curso de Magistério de 2º Grau no Paraná: as (re)formas da década de 80 em questão**. 1997, 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1997.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre políticas para o ensino de Artes e práticas musicais nas escolas a partir das concepções sobre música e mídia de professores que atuam na educação básica. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa/PR, v. 1, nº 11, p. 183-195, 2008.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2009. **Anais...**, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2009a, p. 1231-1237.

\_\_\_\_\_. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa/PR, v. 4, nº 2, p. 185-194, jul-dez, 2009b. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/current>, acesso em 28/03/2010.

\_\_\_\_\_. **Encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de música: análise de formulações em diferentes momentos históricos**. Ponta Grossa, 2010, mimeo.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAVARES, T. M. **Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)**. 2004. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Pensamento Crítico, v. 19.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VALENTE, I. A falta de educação do governo FHC. In: **Teoria e Debate**. Nº 35, jul/ago/set, 1997. Disponível em <http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/n%C2%BA-35-julhoagostoseptembro-de-1997>, acesso em 11/02/2011.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, n. 1, p. 53-69, jan/abr, 2007.

VILLA-LOBOS, H. **Solfejos originais e sobre temas de cantigas populares, para ensino de canto orfeônico**. 1º volume. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940.

**APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com o *Professor da SEED* e com a *Professora Consultora***

Nome, função atual dentro da SEED;

1. Qual foi o trabalho que você desempenhou na formulação/publicação do Currículo Básico (CB)? Formulador de política? Gestor? Ambos?
2. Descreva o momento histórico, político do CB. Pessoas, fatos, etc...
3. Como o ensino de arte era entendido naquela época? O CB foi um avanço?
4. Quando ele vai para a escola, entra outro governante. Como fica o CB? Quais as ações para a gestão da política?
5. Como situam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ensino de arte no Paraná?
6. Como a SEED recebeu os PCN? Como foi a objetivação deste documento no Paraná?
7. O grupo que trabalhava na SEED durante o CB permaneceu na vigência dos PCN?
8. Qual foi o trabalho que você desempenhou na formulação/publicação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)? Formulador de política? Gestor? Ambos?
9. Descreva o momento histórico, político das DCE. Pessoas, fatos, etc...
10. Qual a concepção de ensino de arte para a escola?
11. Como imaginam a efetivação das DCE? Como as DCE são transpostas para a escola na visão da SEED (ações, encontros, seminários, leituras, livro didático)?
12. Como surgiu o livro didático e qual a sua finalidade?
13. Em sua visão, como se efetiva na escola? Há dados dessa efetivação?
14. Qual foi o avanço entre o CB e as DCE?
15. Como é o trabalho da equipe técnica das áreas artísticas na elaboração dos documentos/políticas?
16. Como a SEED entenda que deva ser a atuação do professor de Arte com formação específica?
17. E se só tiver um professor formado em uma área artística? Como é feita a alocação dos professores nas escolas (por área artística)?
18. E se o professor não tiver formação em nenhuma na área, mas estiver trabalhando com a disciplina de arte? E se tiver apenas formação no nível de pós-graduação na arte?
19. O que precisaria para que tenha quatro professores das áreas artísticas na escola?
20. O que da arte tem que ser trabalhado na escola? Como deve ser trabalhado?
21. Conteúdos da disciplina de Arte. É possível, em sua visão, não tornar muito forçado as quatro áreas seguirem aquele padrão (elementos formais, composição, movimentos e períodos)?
22. Como chegaram a este padrão. Como você vê o conteúdo artístico, não a questão da polivalência, mas de um professor trabalhando todos os conteúdos?
23. Como vêm a questão da obrigatoriedade do ensino de música hoje? Foi um avanço?
24. Qual a diferença do ensino de arte sob influência dos PCN e agora?
25. Qual a diferença do ensino de arte na vigência do CB e agora?
26. Há necessidade de mais ações para efetivação do ensino de arte proposto nas DCE?
27. Quem em Ponta Grossa participou das ações da SEED, que possa ser indicado para entrevistar?

**APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com a *Professora do NRE***

Nome, formação, função atual dentro do NRE.

1. Há quanto tempo está nessa função?
2. Como ocorre a indicação do coordenador de área no NRE?
3. Como é a relação do pessoal da área de arte da SEED e a coordenação da área de arte do NRE? Participam do planejamento ou só para repassar informações?
4. A professora tem conhecimento de como foi a participação na formulação e utilização do CB pelos professores de Ponta Grossa?
5. Quem estava na coordenação da área nessa época?
6. Como o ensino de arte era entendido naquela época? O CB foi um avanço?
7. Quais as ações para a gestão da política em Ponta Grossa?
8. Como se situam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ensino de arte em Ponta Grossa?
9. Como o NRE recebeu os PCN? Como foi a efetivação deste documento em Ponta Grossa?
10. Quem estava na coordenação da área nessa época?
11. Qual a concepção de ensino de arte nesse documento? E o encaminhamento metodológico?
12. Qual foi o trabalho que o NRE desempenhou na formulação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)?
13. Qual a concepção atual de ensino de arte para a escola?
14. Que ações têm sido feitas para a efetivação das DCE? Como as DCE são transpostas para a escola na visão do NRE? Como é feito esse trabalho? Quem faz esse trabalho? (É via direção de escolas e coordenação de área ou professores de arte?)
15. Há clareza dos diretores e professores quanto à maneira de trabalhar o ensino de arte?
16. Quais as dificuldades para objetivar este documento?
17. Qual foi a relação entre o CB e as DCE?
18. Há relação entre PCN e as DCE? E entre o CB e as DCE?
19. O CB e PCN ainda estão presentes na escola pública de Ponta Grossa?
20. Qual a orientação para o trabalho do professor de arte em relação à sua formação e áreas artísticas?
21. Como o NRE entende que deva ser a atuação do professor de arte com formação específica?
22. A quem são repassadas as orientações: às escolas/direção/professores?
23. Há dados sistematizados em relação à formação dos professores de Arte em Ponta Grossa? Quantos são do Quadro Próprio do Magistério com formação em arte? Quantos são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado?
24. Como é feita a alocação dos professores nas escolas (por área artística)? Qual o critério estabelecido para a alocação?
25. Qual a preferência da formação do professor que trabalha com arte? É para completar a carga horária dos professores? Isso fica a cargo da escola?
26. O que acha você das diretrizes? Pontos fortes? Fracos? Dificuldades? Avanços? O que precisa refazer? Que ações? E a formação do professor?
27. O que considera importante nas áreas artísticas? É possível efetivar os conteúdos das quatro áreas na escola?
28. O que da arte tem que ser trabalhado na escola? Como deve ser trabalhado?

29. Conteúdo da disciplina de Arte. É possível, em sua visão, não tornar muito forçado as quatro áreas seguirem aquele padrão (elementos formais, composição, movimentos e períodos)?
30. É possível, na estrutura escolar atual (número de alunos, sala de aula comum) desenvolver um trabalho de arte dentro da concepção da DCE?
31. Como ficou a disciplina de arte no ensino médio com a entrada das disciplinas de filosofia e sociologia?
32. Como você vê a questão da obrigatoriedade do ensino de música hoje? Foi um avanço?
33. Quem em Ponta Grossa participou das ações da SEED, que possa ser indicado para entrevistar?

**APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os diretores escolares**

1. Nome completo
2. Formação
3. Cargo que ocupa e desde quando
4. Qual o número de professores de Arte aqui no colégio?
5. São professores do QPM ou PSS?
6. Qual a formação dos professores de Arte?
7. Os professores trabalham as quatro áreas artísticas? Por quê?
8. Como deve ser feita a atuação dos professores com formação específica?
9. Como é a relação entre a escola e o NRE com relação à disciplina de Arte?
10. Que orientações são repassadas pelo NRE?
11. Qual a carga horária da disciplina de Arte?
12. Como é feita a distribuição das aulas de Arte na escola? Que critérios?
13. A escola tem algum relacionamento direto com a SEED?
14. O que você pensa sobre o Currículo Básico para Educação Artística? (fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos)
15. O que você pensa sobre o PCN Arte? (fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos)
16. O que você pensa sobre as DCE – Arte? (fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos)
17. Esses documentos são utilizados hoje na escola?
18. Como você vê a Arte na escola? – como a Arte deve ser ensinada/trabalhada na escola?
19. Como você vê o ensino de música na escola? Para quê?
20. Há alguma dificuldade para gerir a disciplina de Arte?
21. Como você vê a Lei nº 11.769/2008 e sua adequação pelas escolas?
22. Como você vê a questão da obrigatoriedade do ensino de música hoje? Foi um avanço?
23. O que você considera importante nas áreas artísticas? É possível efetivar os conteúdos das quatro áreas na escola?
24. Como ficou a disciplina de arte no ensino médio com a entrada das disciplinas de filosofia e sociologia? Houve dificuldades para adequar?
25. A escola recebeu os livros de Arte da Biblioteca do Professor?
26. A escola recebeu as tv's pendrive? Em número suficiente?
27. A escola recebeu materiais para a disciplina de Arte em quantidade suficiente? Tais materiais estão sendo utilizados?
28. Os professores da escola participam do projeto Folhas?
29. A escola tem trabalhos que utilizam o Caderno de Musicalização? Em que horário?
30. É possível, na estrutura escolar atual (número de alunos, sala de aula comum, recursos) desenvolver um trabalho de arte dentro da concepção da DCE?
31. Quais os desafios para o ensino de Arte?

**ANEXO A – Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte – Quadro de Conteúdos**

## 5ª SÉRIE/6º ANO - ÁREA MÚSICA

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

## 6ª SÉRIE/7º ANO - ÁREA MÚSICA

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

## 7ª SÉRIE/8º ANO - ÁREA MÚSICA

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

## 8ª SÉRIE/9º ANO - ÁREA MÚSICA

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

## 5ª SÉRIE/6º ANO - ÁREA ARTES VISUAIS

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

## 6ª SÉRIE/7º ANO - ÁREA ARTES VISUAIS

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

## 7ª SÉRIE/8º ANO - ÁREA ARTES VISUAIS

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

## 8ª SÉRIE/9º ANO - ÁREA ARTES VISUAIS

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

## 5ª SÉRIE/6º ANO - ÁREA TEATRO

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

## 6ª SÉRIE/7º ANO - ÁREA TEATRO

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

## 7ª SÉRIE/8º ANO - ÁREA TEATRO

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

## 8ª SÉRIE/9º ANO - ÁREA TEATRO

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

## 5ª SÉRIE/6º ANO - ÁREA DANÇA

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

## 6ª SÉRIE/7º ANO - ÁREA DANÇA

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

## 7ª SÉRIE/8º ANO - ÁREA DANÇA

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

## 8ª SÉRIE/9º ANO - ÁREA DANÇA

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

## ARTE - ENSINO MÉDIO

### ÁREA MÚSICA

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

## ENSINO MÉDIO - ÁREA ARTES VISUAIS

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

## ENSINO MÉDIO - ÁREA TEATRO

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

## ENSINO MÉDIO - ÁREA DANÇA

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