



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS

Coordenação de Ensino Médio

Artes

Organizadores:
Marcos Elias Moreira
Maria do Carmo Ribeiro Abreu

Marcos Elias Moreira
Maria do Carmo Ribeiro Abreu

Referenciais Curriculares para o Ensino Médio
Área - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Componente Curricular - Artes

Goiânia, 2010

Artes

Artes

Governador do Estado de Goiás
Alcídes Rodrigues Filho

Secretária da Educação do Estado de Goiás
Milca Severino Pereira

Organizadores:
Marcos Elias Moreira
Maria do Carmo Ribeiro Abreu

Leitor Crítico:
Marcos Antônio Cunha Torres

Autores

Grupo de Trabalho de Artes Visuais

Ana Rita da Silva
Edilene Batista Gonçalves de Assis
Édina Nagoshi
Fernanda Moraes Assis
Haydée Barbosa Sampaio de Araújo
Kátia Rodrigues
Rosane Vera Wendland
Valéria Maria Barboza
Viviane Bolba Cardoso

Grupo de Trabalho de Dança

Leonardo Mamede de Lima
Lívia Patrícia Fernandes
Rosirene Campêlo dos Santos

Grupo de Trabalho de Teatro

Franco Luciano Pereira Pimentel
Karla Araújo
Kelly Pereira de Moraes Brasil
Mara Veloso de Oliveira Barros

Grupo de Trabalho de Música

Ana Rita Oliari Emrich
Eliton Pereira
Fernando Peres da Cunha
Luz Marina de Alcântara
Maria José Garcia Glória
Sylmara Cintra Pereira

**Coordenação do Grupo
de Trabalho de Artes**

Henrique Lima

Equipe Técnica

Lívia da Silva Neiva
Maria Antônia de Paula Gomes
Maria Cristina Teixeira Machado
Maria Lúcia F. Lima Santana
Myrna Elizabeth Brom

Projeto Gráfico e Editoração

Fernando Alcântara Mendonça
José Neto

Revisão

Dóris Vilefort
Eliane Mariana Carneiro Rocha

Dados de Catalogação

Referencial Curricular para o de Artes para o Ensino Médio/Secretaria Estadual
de Educação do Estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio.

Organizadores: Marcos Elias Moreira e Maria do Carmo Ribeiro Abreu

Goiânia: Gráfica e Editora Formato

2010. 48 p.

1. Política Pública Educacional – Ensino Médio

2. Proposta Curricular (Goiás)

3. Componentes Curriculares

I. Título

CDU 373.33
(817.3) (083.94)



ALOHA

Letra: Legião Urbana
Música: Dado Villa-Lobos/Renato Russo/Marcelo Bonfá

Será que ninguém vê o caos em que vivemos
Os jovens são tão jovens e fica tudo por isso mesmo
A juventude é rica, a juventude é pobre
A juventude sofre e ninguém parece perceber
Eu tenho um coração
Eu tenho ideais
Eu gosto de cinema
E de coisas naturais
E penso sempre em sexo, oh yeah!
Todo adulto tem inveja dos mais jovens
A juventude está sozinha
Não há ninguém para ajudar
A explicar por que é que o mundo
É esse desastre que aí está
Eu não sei, eu não sei
Dizem que eu não sei nada
Dizem que eu não tenho opinião
Me compram, me vendem, me estragam
E é tudo mentira me deixam na mão
Não me deixam fazer nada
E a culpa é sempre minha, oh yeah!
E meus amigos parecem ter medo
De quem fala o que senti
De quem pensa diferente
Nos querem todos iguais
Assim é bem mais fácil nos controlar
E mentir, mentir, mentir
E matar, matar, matar
O que eu tenho de melhor: minha esperança
Que se faça o sacrifício
E cresçam logo as crianças



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PALAVRAS INICIAIS

REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTES PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS	12
---	----

INTRODUÇÃO	14
------------	----

Ensino de Artes Visuais	20
-------------------------	----

Ensino de Dança	24
-----------------	----

Ensino de Música	28
------------------	----

Ensino de Teatro	31
------------------	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
----------------------	----

REFERÊNCIAS	36
-------------	----

LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE O ENSINO MÉDIO	38
--	----

ANEXO Portaria/Gab./Seduc nº 5 723, de 06 outubro de 2010	41
--	----



APRESENTAÇÃO

A Secretaria da Educação do Estado de Goiás apresenta aos profissionais da educação os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, resultado de discussões, estudos e pesquisas sobre o Ensino Médio e seus desdobramentos e perspectivas em Goiás e no Brasil. Os novos referenciais são parte do programa de Ressignificação do Ensino Médio, implementado pelo Governo de Goiás, a partir de 2007.

Nestas publicações, encontramos os conteúdos referenciais de cada um dos 14 componentes curriculares ou disciplinas desenvolvidas no Ensino Médio na rede pública estadual. Os conteúdos estão agrupados em três fascículos, por áreas do conhecimento, conforme a divisão estabelecida pelo Ministério da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais desta etapa da Educação Básica: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Trabalharam na definição dos novos referenciais professores e técnicos pedagógicos da Coordenação do Ensino Médio e do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da Superintendência de Educação Básica da Secretaria da Educação, em conjunto com professores da rede estadual. O processo teve, ainda, a parceria de professores das universidades goianas.

Ao publicarmos estes referenciais, queremos disponibilizar a todos os educadores mais uma importante ferramenta para a prática pedagógica nas escolas de Ensino Médio. Um ensino ressignificado, com semestralidade, disciplinas optativas, mais arte e esporte e novas tecnologias. Tudo isso exige um professor que se prepara para os novos desafios de uma escola atraente e cada vez mais próxima da realidade dos jovens.

Milca Severino Pereira
Secretária da Educação do Estado de Goiás



PRIMEIRAS PALAVRAS

[...] Atacou-os um estranho pudor pela palavra
e um desespero mudo pela ação.
Anísio Teixeira

(Discurso pronunciado na Assembleia
Legislativa da Bahia - 1947)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei de nº 9.394 de 1996 constitui o principal marco legal da educação brasileira. Define o Ensino Médio como etapa final da educação básica e determina, entre outras disposições legais, que a organização da ação educativa deve ter como princípios a liberdade, a autonomia, o aprimoramento da pessoa, a flexibilidade e a democracia a serem construídas pelo aluno no decorrer do percurso da sua aprendizagem. Nesse sentido se realiza uma das proposições de François DUBET (2008)¹ ao responder em seu livro: "O que é uma escola justa?" Segundo o autor: justiça na escola é condição para os alunos serem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição meritocrática, mas injusta do ponto de vista das desigualdades sociais. Assim, a gênese da construção dos referenciais curriculares para Ensino Médio estadual nasce da constatação de novos desafios, mas também de antigos problemas.

Nessa linha de pensamento a Seduc/GO, por meio da Corem, criou e implantou o Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás² que estabeleceu entre outras mudanças significativas: a **construção de conteúdos estaduais básicos comuns**, conforme determina a Constituição do Estado de Goiás em seu artigo 162 e em consonância com a base comum nacional (Art. 14 da Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010 e Art. 26 da LDBEN, nº 9394/96). Concebemos os conteúdos escolares como instrumento fundamental para potencializar a humanização das juventudes, mediante os conhecimentos – saberes, competências, habilidades, atitudes e valores - à altura do seu tempo e a construção de um mundo com mais condição de humanidade. Este material favorece a criação de pontos de diálogo com os sujeitos do Ensino Médio – estudantes, professores, gestores - e a sua realidade como é a pretensão do debate e das ações em curso. Instiga, também, o estabelecimento escolar a repensar a concepção de conhecimento que mobiliza a escola e na esteira dessa mudança experimentar a diversidade cultural de uma pedagogia que tem como foco a aprendizagem. Afinal, somos seres da diferença, não do significado único. Nesse sentido, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás, ultrapassam a mera listagem de conteúdos selecionados e organizados. Essa é uma das tarefas do desdobramento da discussão sobre currículo.

1 DUBET, François. *O que é uma Escola Justa?* São Paulo: Cortez, 2008, 120p.

2 Vide Anexo I – Trata-se do Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasília: MEC/SEB, 2010), organizado por Maria das Mercês Ferreira Sampaio em que se destaca a elaboração própria e diferenciada do programa Ressignificação.



O estudo e a análise da LDBEN, em especial nos seus artigos 23, 24, 26, 35 e 36 fomentaram a base legal para a formulação e a implantação do referido Programa. As inovações legais, ali contidas, são instrumentos importantes na perspectiva de superar a escola seletiva tradicional, mediante a abertura de possibilidades de construção de um processo de ensino e de aprendizagem inclusiva que diminua os índices de evasão e de repetência. Por outro lado, com a capacidade de gerar o cumprimento das exigências legais para o Ensino Médio: prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho; aprimoramento do estudante como pessoa humana, bem assim, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, a experiência com o sentido da ação no ensino e na aprendizagem de cada disciplina.

Ressalta-se que o currículo constitui-se o ponto de convergência entre a cultura escolar e a cultura social. Questões tais como - O que é currículo? Para que serve? A quem se destina? Como se dá sua construção e a implementação? Como a escola pratica o currículo? – abrem a perspectiva de reflexão sobre a interdependência entre o currículo e as intencionalidades educativas registradas ou não no projeto político-pedagógico. Que escola queremos? Para quem? Para que? As escolhas do docente ao executar os conteúdos na sala de aula respondem os questionamentos. A preferência por determinadas formas de se pensar e fazer o currículo expressa o compromisso do(a) professor(a) com concepções específicas, não simplesmente de organização de seu trabalho em sala de aula, mas também concepções de escola, sociedade, cultura e, sobretudo, de "ser humano".

Se pensarmos um(a) estudante em processo de sua humanização, então as ações educativas devem ser desenhadas de forma contextualizada, mas também a partir do que não está acessível às pessoas, em especial das classes desfavorecidas economicamente. Desse modo, o acesso a bens culturais mais básicos como a literatura, os livros, os livros técnicos, atualização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística é dever da escola (LIMA, 2008)³. Além disso, a concepção de ciência, de juventudes imersas em novas linguagens e culturas arquiteta as possibilidades de desenvolver a condição humana, mediante a ação educativa escolar.

Há de se lembrar que o Ensino Médio só se expandiu para a maioria dos jovens, a partir da década de 1990. Com o seu crescimento, as escolas passaram a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de estudantes, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e de violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo, para o interior da escola, os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (SPOSITO, 2005)⁴. No artigo - O Ensino Médio pede socorro – Venturi afirma:

3 In: **Currículo e desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://elvirasouzalima.blogspot.com/2008/05/curriculo-e-desenvolvimento-humano-por.html>, acesso em jul/2009.

4 In: **Juventude e Educação**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/7065/4381>. Acesso em maio/2010



"No espectro das mazelas da educação brasileira o ensino médio apresenta estatísticas angustiantes: dos 10,5 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, apenas 47,7% mantêm adequada a relação idade/série e 1,9 milhão abandonam a escola a cada período letivo". (A2, 2009). Acrescente-se ainda, que a maior taxa de evasão da educação básica está no Ensino Médio. Todos esses dados foram responsáveis para que o Ministério da Educação (MEC) criasse, em 2010, o Programa Ensino Médio Inovador⁵.

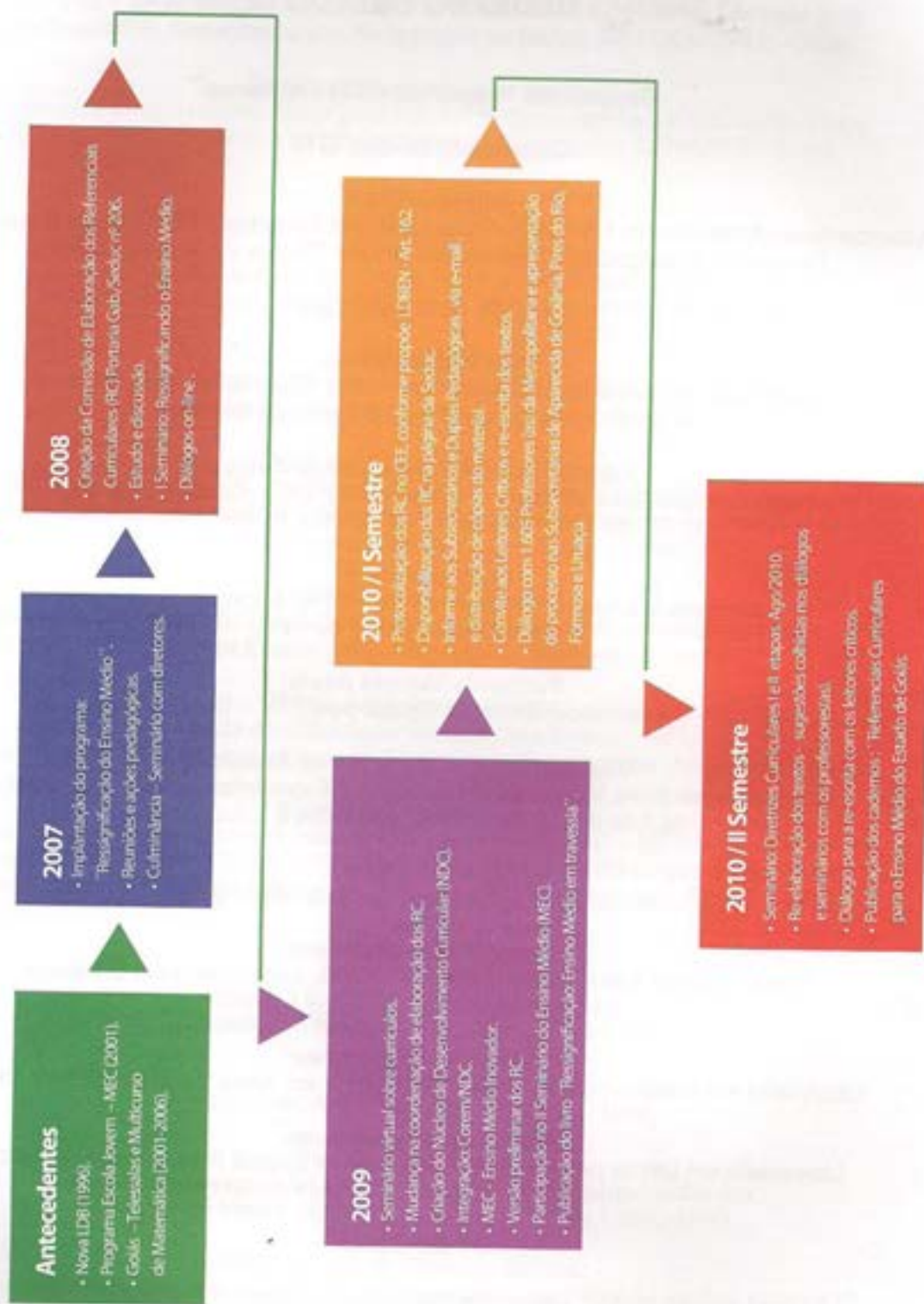
Trabalhar com os conteúdos básicos comuns, que ora são publicados, significa considerar todo este contexto e ir além, sobretudo cumprir a função social da escola, da promoção humana na dimensão do exercício da cidadania. Os documentos ainda estão elaborados separadamente por componente curricular. No entanto, a organização do material produzido em Kits pelas áreas do conhecimento em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Art. 10 da Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998 – bem como a distribuição dos 14 cadernos para todos(as) professores(as) da rede estadual, sinaliza a possibilidade de facilitar o diálogo interdisciplinar. Cabe, dessa forma, a cada estabelecimento de ensino determinar no seu projeto político-pedagógico (PPP) as regras de como bem fazê-la.

O processo de produção dos cadernos – Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás – está condensado na página seguinte. Observa-se que foram mais de três anos consumidos em estudos, diálogos e ações. Labor sério e responsável caracterizou os grupos de trabalho. O processo foi de idas e de vindas. Ressaltamos a contribuição incontestável da professora Maria Cristina Teixeira Machado (UFG) na coordenação inicial de elaboração destes cadernos. Com o fechamento desta etapa – publicação - que representa o discurso pedagógico oficial, isto é: o currículo prescrito às escolas, temos o desejo de que a trajetória da implantação destes referenciais curriculares seja agenda prioritária na prática pedagógica, no interior dos colégios de Ensino Médio, mediante experiências vividas no coletivo da gestão, da docência e dos estudantes. Iniciar-se-á, assim, a partir de 2011, esta nova etapa do processo em que se tornam indispensáveis o acompanhamento e a avaliação – em geral poucos executados pelos sistemas de ensino - que nos possibilitam continuar pensando sobre currículo enquanto política pública de Estado.

Marcos Elias Moreira
Maria do Carmo Ribeiro Abreu
Organizadores

⁵ Vide: *Ensino médio de cara nova a partir de 2010*. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=1940>. Acesso em ago/2009.

Referenciais Curriculares (RC) do Ensino Médio: travessia da construção:





REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTES PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS

Grupos de Trabalhos (GT) - Autores

Coordenação dos GTs

Henrique Lima

Licenciado em Artes Visuais FAV/UFG, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira, Mestre em Cultura Visual/UFG (2007).

GT de Artes Visuais

Ana Rita da Silva:

Licenciada em Artes Visuais pela FAV – UFG, Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira.

Edilene Batista Gonçalves de Assis:

Licenciada em Artes Visuais pela FAV – UFG, Especialista em Docência do Ensino Superior – FABEC – Brasil.

Édina Nagoshi:

Licenciada em Artes Visuais pela FAV – UFG, Especialista em Arte Contemporânea pela FAV-UFG.

Fernanda Moraes Assis:

Licenciada em Artes Visuais pela FAV – UFG.

Haydée Barbosa Sampaio de Araújo:

Licenciada em Artes Visuais pela FAV – UFG, Especialista em Metodologias da Arte de Contar História Aplicadas à Educação.

Kátia Rodrigues:

Bacharel em Artes Plásticas pela FAV – UFG.

Rosane Vera Wendland:

Licenciada em Artes Visuais pela FAV – UFG, Especialista em Docência do Ensino Superior – FABEC – Brasil.

Valéria Maria Barboza:

Licenciada em História pela PUC-GO, Graduanda em Artes Visuais pela FAV-UFG.

Viviane Bolba Cardoso:

Licenciada em Letras pela UFG, Especialista em Língua Portuguesa pela UFG, Graduanda Artes Visuais pela FAV-UFG.

GT de Dança

Leonardo Mamede de Lima:

Licenciado em Educação Física pela FEF/UFG, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Fabec-Brasil, Especializando em Educação Física Escolar pela UFG/DF.



Livia Patricia Fernandes:

Licenciada em Educação Física pela FEF/UFG, Graduada em Fisioterapia pela Eseeffego/UEG, Especialista em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC-Goiás.

Rosirene Campêlo dos Santos:

Licenciada em Educação Física pela FEF/UFG, Especialista em Educação Física Escolar pela FEF/UFG e em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC-Goiás.

GT de Música

Ana Rita Oliari Emrich:

Licenciada em Educação Musical – Habilitação em Instrumento Musical pela EMAC – UFG, Mestranda pela EMAC – UFG.

Eliton Pereira:

Licenciado em Música pela EMAC-UFG,
Mestre em Música pela EMAC – UFG.

Fernando Peres da Cunha:

Licenciado em Educação Artística Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas – UnB, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira.

Luz Marina de Alcântara:

Licenciada em Educação Artística – Música EMAC-UFG, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira.

Maria José Garcia Glória:

Licenciada em Educação Musical pela EMAC – UFG,
Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira.

Sylmara Cintra Pereira:

Licenciada em Educação Artística Habilitação Música pela EMAC – UFG, Bacharel em Música Instrumento Musical – Piano EMAC-UFG, Especialista em Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas – UnB, Mestre em Música na Contemporaneidade EMAC – UFG.

GT de Teatro

Franco Luciano Pereira Pimentel:

Graduado em Artes Cênicas pela EMAC-UFG.

Karla Araújo:

Graduada em Artes Cênicas pela EMAC-UFG.

Kelly Pereira de Moraes Brasil:

Licenciada em Artes Cênicas pela EMAC-UFG, Especialista em Docência do Ensino Superior pela FABEC, pela EMAC-UFG.

Mara Veloso de Oliveira Barros:

Licenciada em Artes Cênicas pela UFG, Especialista em Filosofia da Arte pela UEG, Especialista em Docência do Ensino Superior pela FABEC, pela EMAC-UFG.



INTRODUÇÃO

A arte sempre fez parte dos cotidianos escolares no Brasil, seja como componente curricular⁶ ou de forma espontânea e/ou vinculada às aprendizagens de outras áreas. A partir da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5692/71, o ensino de arte é legitimado com o nome de Educação Artística, denominação esta que traz, em seu bojo, a concepção polivalente: o termo educação artística indica que as artes plásticas, a música, o teatro e a dança podem ser ensinados conjuntamente por um mesmo professor.

As décadas de oitenta e noventa do século XX marcam a organização política e o fortalecimento epistemológico dos arte-educadores, mediante sua mobilização em diferentes associações de professores e pesquisadores. Congressos, seminários, dissertações e teses constroem importantes reflexões sobre o ensino de arte. Incluem-se, nessas reflexões, o sentido da docência polivalente, enfatizando que essa concepção fragiliza o ensino, por ser, na maioria das vezes, praticado como uma proposição de atividades descontextualizadas, ligadas ao livre fazer, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade: mesmo sem formação consistente, os professores devem ministrar todas as linguagens artísticas.



Conhecer as linguagens verbal, visual, sonora, corporal e suas hibridizações nos diferentes agrupamentos sociais, bem como os meios e o contexto que lhes conferem significados, torna possível a formação de competências para que os estudantes possam atuar como cidadãos sensíveis, criativos e investigativos. Nesse sentido, estes referenciais orientam para que as quatro áreas da arte sejam trabalhadas separadamente, por professores especialistas em cada uma delas, garantindo, também, a sua presença em todos os anos ou semestres do Ensino Médio.

→ Ainda em sintonia com as concepções explícitas nos PCNEM, a definição de 'obra de arte' amplia-se para artefatos/manifestações e/ou produtos culturais, considerando-se que estes termos melhor definem a abrangência do campo de estudo da área, por incluir, além das produções artísticas já consagradas, as manifestações culturais de diferentes cotidianos, a partir da perspectiva da cultura visual. De acordo com as palavras de Martins:

A ausência de um olhar crítico e sem sentido de responsabilidade, pode deixar as pessoas vulneráveis à manipulação da crescente e inesgotável diversidade de imagens [músicas, representações cênicas] – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano. (2008, p. 24)

Ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais, a cultura visual busca ajudar aos indivíduos, mais especialmente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, [músicas, representações cênicas] auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder. (2008, p. 33)

Nessa direção, considera-se a pertinência de colocar os estudantes em contato com a multiplicidade de produções visuais, corporais, sonoras, dos quais emergem questões que os levem a refletir seus contextos: Como os sujeitos interagem com os artefatos culturais? Como conceitos e práticas são representados por meio de imagens, sons, gestos e falas? De que forma essas representações criam e influenciam modos de perceber e compreender o mundo? Que aspectos da diversidade cultural se apresentam nas diferentes formas de interação dos sujeitos com os artefatos culturais?

Educação e aprendizagem estética se entrecruzam, reafirmando que as diferentes configurações expressivas materializadas nas artes visuais, na dança, no teatro e na música constituem-se em modalidades a ser aprendidas, vividas, discutidas, investigadas e experimentadas no processo de formação dos estudantes. Essas experiências privilegiam interações cognitivo-afetivas, que são a base para os sujeitos pensarem suas relações com eles próprios, com o outro e com o mundo.

Em conformidade com os princípios pedagógicos do Ensino Médio, contextualização⁷, cultura e sujeito são elementos enfatizados nestes referenciais. A cultura situa os

⁷ Princípio pedagógico estruturador do currículo do ensino médio: "aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade". (DCNEM, 1999, p. 91).



sujeitos no tempo e no espaço, abrindo possibilidades de apropriação, produção ou construção de conhecimentos a partir da vinculação entre os saberes e as experiências dos estudantes e os conhecimentos historicamente produzidos. Dessa forma, o ensino de arte reforça e amplia os lugares dos sujeitos no mundo, quando cumpre o papel de levá-los a compreender culturas, para se identificarem e/ou se reconhecerem nelas.

Referenciais sobre as artes podem ser construídos nas diversas experiências humanas, em diferentes ambientes, dentro e fora da escola: um estudante do ensino médio pode, por exemplo, integrar o grupo musical e/ou teatral da igreja, grafitar os muros do bairro, visitar museus ao navegar pela internet, assistir às apresentações de dança na escola e aos filmes no cinema ou na TV. Contudo, essas aprendizagens, quase sempre dispersas ou fragmentadas, devem ser sistematizadas, aprofundadas, compreendidas criticamente, para que os estudantes possam ampliar e incorporar suas experiências em arte aos seus projetos de futuro. É na escola que os estudantes "[...] confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida, a partir do qual se puseram a sonhar." (PAIVA, 2004, p. 216).

As ações de compreender criticamente⁸, contextualizar⁹ e produzir¹⁰, assumem, nestes referenciais, o caráter de competências¹¹ a serem desenvolvidas pelos estudantes, sendo que ao contextualizar ou compreender criticamente ou produzir representações simbólicas, eles estarão aptos a mobilizar recursos cognitivos para interagir com os mais diversos artefatos, das diferentes culturas, educando os sentidos, produzindo significados e influenciando modos de perceber e ler o mundo. Em conformidade com as orientações curriculares para o Ensino Médio, devem ser construídas:

[...] de modo sensível-cognitivo e predominantemente, as competências [...] realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural. (PCNEM, 2000, p. 51).

Essa perspectiva de ensino por competências não implica em focar a formação dos estudantes em questões utilitárias, com vista ao mercado de trabalho. Uma vez que as dimensões de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização

⁸ Compreensão crítica, para Fernando Hernandez (2000, p. 49) é entendida como habilidade de: "comparar, gerar e interpretar significados". Neste contexto, a compreensão crítica se torna um espaço de relação que permite indagar, comparar, as formas culturais de olhar, ouvir, perceber e seus efeitos sobre cada sujeito. Assim, as perguntas: o que você vê nessa imagem, percebe nestes movimentos ou sons, expandem-se para: o que essa imagem, movimento ou sons dizem de você?

⁹ Para além do conceito de contextualização já mencionado anteriormente, aqui esse conceito situa as representações (imagéticas, corporais, musicais) nos diferentes espaços culturais e tempos históricos, envolvendo aspectos sociais, políticos, filosóficos, ambientais, econômicos, entre outros. Contextualizar significa, também, relacionar formas, funções, materiais e tipos de produção de acordo com os contextos nos quais são gerados, apresentados e/ou consumidos.

¹⁰ Produzir é o processo de experimentação. Lida com o aprender como fazer, como representar as ideias e sentimentos por meio de movimentos, formas, sons.

¹¹ "Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta." (DCNEM, 1999, p. 87).



sociocultural, aventadas nos PCNEM como conjuntos de competências, enfatizam a humanização dos indivíduos como cidadãos “[...] inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis”, (2000, p. 50), dentro dos princípios da ética e do respeito pela diversidade. De acordo com o PCN+ Ensino Médio (2002, p. 16), algumas competências possuem um caráter “mais técnico-científico, outras, mais artístico-cultural, mas há um arco de qualidades humanas que, ainda que em doses distintas, tomarão parte nos fazeres de cada aprendizado específico”.

Assim, é importante repensar o que a arte ensina, como ela integra ideias e sentimentos, imaginação e jogo. Refletir, a partir das dinâmicas do tempo atual, como as artes falam e questionam identidades, posições de sujeitos, modos de interação social, sabendo-se que podem tanto distinguir quanto excluir sujeitos e agrupamentos. Nesse sentido, estes referenciais enfatizam experiências e vivências com artefatos e manifestações culturais de grupos e segmentos sociais minoritários, suscitando discussões, reflexões e interpretações críticas em torno de especificidades ligadas, por exemplo, ao universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, da classe trabalhadora, da cultura juvenil e das pessoas com necessidades especiais. Extrapola, desse modo, as aprendizagens para além do universo branco, masculino e europeu, que tradicionalmente dominaram os currículos escolares e, mais especificamente, os temas e focos de estudo das artes. No intuito de enfrentar os desafios de desestabilizar essas hegemonias culturais, ressaltam-se a coexistência de múltiplas e diferentes representações simbólicas.

O presente documento está estruturado em competências, modalidades¹², conceitos¹³ e eixos temáticos¹⁴, que são os conteúdos básicos comuns à organização geral do Ensino Médio. Nessa dimensão, as questões conceituais e metodológicas aqui anunciadas estruturam-se por meio de um desenho circular, que coloca em evidência as competências – contextualizar, compreender criticamente, produzir – a ser construída pelos estudantes, seguida das modalidades consideradas mais significativas. Essas modalidades devem ser trabalhadas de forma não seriada, de acordo com a pertinência de cada eixo temático, sendo retomados, inclusive, aqueles já explorados como modalidade no Ensino Fundamental, com novas ênfases, entendendo-se que o conhecimento jamais é estanque quando lhe são conferidos novos significados. Dessa forma inserem-se, entre as modalidades, reticências que sugerem ampliações a serem feitas a partir do diálogo entre professores e estudantes.

Qualquer modalidade selecionada para deflagrar o processo de ensino e de aprendizagem estará, necessariamente, ligada aos conceitos que agregam elementos estruturais específicos de cada área das artes, por exemplo, abstrato e figurativo em artes visuais, som e silêncio em dança, formas de registro em música, ator e público em teatro. Esses conceitos norteiam as aprendizagens na relação forma-conteúdo sobre os modos de representar, compreender e interpretar os artefatos e manifestações culturais.

¹² Modalidade: conteúdo, *stricto sensu*; unidade menor ou ponto principal a ser trabalhado para se alcançar as competências delineadas. Aqui, são entendidas como pontos de partida e foco para múltiplas ações pedagógicas. Ex.: ‘desenho’ em artes visuais, ‘circo’ em teatro, ‘frevo’ em dança, ‘sonoplastia’ em música - são unidades das quais podem ser exploradas possibilidades, materiais, suportes, artistas, destes e de outros tempos e contextos

¹³ Conceito: assunto direcionador ou maior, específico a cada área artística, que agrega as modalidades específicas.

¹⁴ Eixos temáticos: organizadores do conhecimento específico da disciplina em torno de uma ideia ou tema geral, que não se fecha no interior da disciplina, abrindo possibilidades para o trabalho interdisciplinar.



Os eixos temáticos – corpo, ambiente, tecnologia, memória e projeções - estão de acordo com o princípio pedagógico do Ensino Médio interdisciplinaridade¹⁵, cujo intuito é estabelecer a integração entre as demais áreas. Nesse sentido, foram pensados em razão de sua abrangência e flexibilidade para se adequarem às propostas interdisciplinares. Tratando-se de eixos temáticos, não é interessante estabelecer definições fechadas, sendo exatamente esse o propósito que lhes confere sentido: o de ampliar, além das delimitações dos campos do saber, as possibilidades de articulação entre eles.

Aqui se destacam, a guisa de exemplificação, algumas definições de caráter genérico: a) **Corpo**: as manifestações do corpo como linguagem, tema, conteúdo, instrumento, suporte, nas expressões artísticas; diálogo com o natural, o artificial, o biológico, o simbólico, o cultural. b) **Ambiente**: abordagem do mesmo como suporte e como representação. Esse pode ser o espaço da galeria, do teatro, da rua, o virtual, o natural, as áreas urbanas e/ou ainda a sua representação numa imagem técnica ou fixa. c) **Tecnologia**: os modos de fazer arte, com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação, (vídeo, TV, cinema, internet). d) **Memória**: narrativas, acontecimentos, lugares, gestos, sons, imagens, personagens, que compõem histórias de vida e patrimônios culturais. e) **Projeções**: planejamento do futuro, projetos de vida, orientação profissional no campo da arte de acordo com os interesses e aptidões de cada sujeito e como resultado do processo de desenvolvimento de competências; rompimento com limitações ideológicas, sociais, econômicas e estruturais.

O referencial curricular contém um gráfico cujo objetivo é a visualização das concepções e práticas para o ensino de arte no Ensino Médio. Sua forma circular e cheia de reentrâncias sinaliza uma abordagem dinâmica, flexiva, aberta, justaposta, em que os sujeitos podem se movimentar em todas as direções, fazendo escolhas, combinando-as, recombinao-as, criando e recriando experiências.

Este referencial parte da concepção de que uma aprendizagem significativa implica em diferentes mecanismos de avaliação, com critérios claramente definidos em diálogo com os estudantes, de forma processual e contínua, tendo em vista a sintonia entre o trabalho pedagógico em desenvolvimento e as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas. Para Hoffmann:

O processo avaliativo acompanha o caráter dinâmico e espiralado da construção do conhecimento, assumindo diferentes dimensões e significados a cada etapa dessa construção. A relação professor/aluno, via avaliação, é complexa e multidimensional à medida que representa, permanentemente, enviar e traduzir mensagens por ambas as partes. Cada um deles estará sempre interpretando o que ouve e o que observa do outro, tanto em relação ao processo de aprender, quanto ao próprio conteúdo de aprendizagem. (2008, p. 79).

¹⁵ “[...]Possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação”. (DCNEM, 1999, p. 88).



Os registros textuais, imagéticos, sonoros e audiovisuais são excelentes instrumentos avaliativos, pois permitem a reflexão sobre as experiências cotidianas no espaço escolar, ampliando a visão sobre o processo ensino e aprendizagem. Dentre esses instrumentos, destacam-se, como exemplo: 1) Provas escritas, que contribuem para verificar a apropriação dos aspectos técnicos e conceituais trabalhados; 2) Autoavaliação, escrita ou oral, individual ou em grupo, na qual o estudante reflete sobre o que aprendeu e sobre suas atitudes no decorrer das aulas; 3) Diário de bordo, que consiste em anotações escritas ou registros audiovisuais sobre as experiências educativas, visando refletir sobre questões tais como: O que aprendeu? Como aprendeu? Quais desafios enfrentou? Que novas ideias surgiram? 4) Portfolio, que permite visualizar, analisar e avaliar tanto o processo quanto o produto final das aprendizagens. 5) Ensaios, que permitem ao estudante manifestar sua opinião crítica acerca de um tema, produção, ou processo de criação; 6) Mostras de artes visuais, dança, música e teatro, que possibilitam avaliar o resultado final do processo, em seus aspectos formais e conceituais, bem como vivenciar outras dimensões da esfera artística, tais como curadorias, organização e divulgação, que envolvem os circuitos artísticos.

Conforme fica evidenciado, as questões aqui descritas referem-se à avaliação formativa; o que se deve enfatizar é que esse tipo de avaliação represente de fato um rompimento com os processos classificatórios e somativos, que, ao invés de cumprirem a finalidade de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, servem como instrumento de aferição de resultados para aprovação e reprovação. O verdadeiro sentido da avaliação formativa ocorre em função da assimilação de fatos, conceitos, comportamentos e atitudes, numa perspectiva de mediação. Conforme Hoffmann:

Mediação é interpretação, diálogo, interlocução. Para que o papel mediador do professor se efetive é essencial a sua tomada de consciência de que o ato de avaliar é essencialmente interpretativo, em primeiro lugar; como o professor lê e interpreta as manifestações dos alunos? Como os alunos leem, escutam, interpretam as mensagens do professor? (2008, p. 102).

É preciso, sobretudo, que os instrumentos e aspectos da avaliação sejam interagentes, considerando-se que, apesar de serem diversos, representam etapas de um mesmo processo. Por exemplo, o fato de construir um portfolio não representa, por si mesmo, um mecanismo de avaliação; faz-se necessário retomá-lo em diversos momentos, discuti-lo, promover, por meio dele, autoavaliações, reflexões coletivas, questionamentos, produções textuais.

Na sequência, apresentam-se as especificidades de cada área da arte, que orientam seus respectivos desenhos curriculares.



ENSINO DE ARTES VISUAIS

Este referencial parte da premissa de que a educação das artes visuais se desenvolva em diálogo com a cultura dos sujeitos, considerando suas realidades locais, a partir das visualidades que permeiam seus cotidianos. Para isso, foca em questões relacionadas à arte e à imagem, com suas múltiplas possibilidades educativas, narrativas e estéticas.

As competências de contextualizar, compreender criticamente e produzir imagens serão desenvolvidas a partir dos pontos mais específicos, ou seja, as modalidades artísticas, entendidas como foco para múltiplas ações pedagógicas. Aqui, ficam evidenciadas algumas modalidades como bordado, colagem, desenho, design, escultura, fotografia, grafite, gravura, instalação, modelagem, objeto, pintura, plumária, tecelagem, performance e outras, que devem ser exploradas, conhecidas, vivenciadas, interpretadas e ampliadas de acordo com as propostas que surgirem nas especificidades de cada contexto educativo. A perspectiva é fundamentar culturalmente os conhecimentos sobre as visualidades, orientando a realização de experiências estéticas ligadas não somente às formas tradicionais da arte, mas também às imagens do cotidiano, da publicidade, da ficção, das intervenções urbanas, com seus significados presentes no contexto dos indivíduos.

Os conceitos abstrato e figurativo, bidimensional e tridimensional, pictórico e linear são interdependentes e permitem contextualizar estilos, técnicas e materiais das imagens e são relacionáveis a todas as modalidades, a partir de diferentes aspectos: formas, cores, volumes, linhas, manchas, planos, texturas, perspectivas, luz, sombra, instigando olhares sobre processos não só criativos, mas também interpretativos e reflexivos, em variados suportes.

Quanto aos eixos temáticos corpo, ambiente, projeções, tecnologia e memória, são capazes de mobilizar aprendizagens específicas no campo das visualidades e, ao mesmo tempo, promover a interação com outras áreas do conhecimento e com a própria vida. Isso permite aos estudantes pensarem os seus cotidianos e experiências, compreender os problemas que os afetam enquanto indivíduos e seres sociais, para neles intervirem de forma competente.

Para se tomar um exemplo prático do modo de relacionar os diferentes conteúdos destes referenciais, ou seja, modalidades, conceitos e eixos temáticos, observem a modalidade 'escultura': a história da arte informa que a escultura já estava presente na pré-história, na qual se encontram registros como o da Vênus de Willendorf, que se apresenta como um corpo (eixo temático) de mulher com formas esféricas, simbolizando a fartura e a fertilidade. É também possível analisar esse artefato cultural a partir de sua forma tridimensional, figurativa e linear (conceitos). Na contemporaneidade, a mesma Vênus é representada, por exemplo, na pintura (modalidade) do artista Kooning, de forma dissolvida em pinceladas fortes, sendo, dessa vez, bidimensional, figurativa e pictórica. Daí percebe-se que a mesma modalidade – escul-



tura – pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas e também relacionada com outras modalidades. Com esse exemplo é possível verificar que, para desenvolver aprendizagens consistentes e contextualizadas a partir destes referenciais, é indispensável relacionar os elementos que o compõem, numa dinâmica plena de significados e interpretações.

Ainda, a partir do eixo temático corpo, dentre as inúmeras dimensões que esse eixo possa alcançar, é possível estabelecer relações entre as inovações estéticas advindas da contemporaneidade, como piercings, tatuagens, a *body art*, cujas experimentações consistem nas intervenções do artista sobre o próprio corpo, gerando imagens que chocam, instigam e afetam os sujeitos, provocando reações nos indivíduos de acordo com seus valores, interesses, desejos, história de vida e tradições. Existem também as representações de outros contextos, como as mulheres-girafa na Tailândia, que apresentam pescoços alongados provenientes do uso de colares-argola adornados ao pescoço, algumas tribos indígenas, em que se podem observar a deformação corporal gerada pela implantação de adornos: os lábios alongam-se demasiadamente e as orelhas estendem seu tamanho com peças verticais e circulares.

Os eixos temáticos, assim, possibilitam desenvolver reflexões sobre identidade, cultura, trabalho, cidadania, envolvendo questões atitudinais que levem os estudantes a se tornarem melhores como seres humanos. A articulação com os eixos deve permear todas as aprendizagens, e, dentre inúmeras possibilidades, a abordagem pode ser feita a partir de problematizações e questionamentos.

O ensino das artes visuais, a partir da imagem, propõe comunicar os diferentes significados e suas relações interculturais, sendo aqui propostos enfoques sobre manifestações e produções artísticas de diferentes universos identitários: as culturas juvenil, afro-descendente, indígena, o universo homossexual, feminino, da classe trabalhadora, dos idosos e dos portadores de necessidades especiais. É necessário, portanto, democratizar os conhecimentos artísticos para além das possibilidades pré-configuradas, presentes nos livros de história da arte, e para tanto, buscar imagens pouco exploradas no âmbito da educação.

Recorrendo a outro exemplo por meio de um eixo temático, 'memória', pode-se propor inventariar experiências no tempo e no espaço, investigar e discutir versões históricas, sociais, narrativas que foram construídas e estereotipadas, emergir saberes que foram ignorados e que interrogam, preocupam, afetam e interessam aos sujeitos em seus movimentos individuais e coletivos. Por meio da memória é possível estabelecer relações com o presente, influenciando ideais de futuro. Dessa forma, pode-se investigar temporalidades, nas quais as memórias valorizam e conferem identidade aos sujeitos.

Ao articular o eixo memória à modalidade 'fotografia', hoje presente em todos os contextos industrializados, sobretudo com o advento das tecnologias digitais¹⁶, percebe-se que o registro fotográfico foi e é responsável por capturar trajetórias



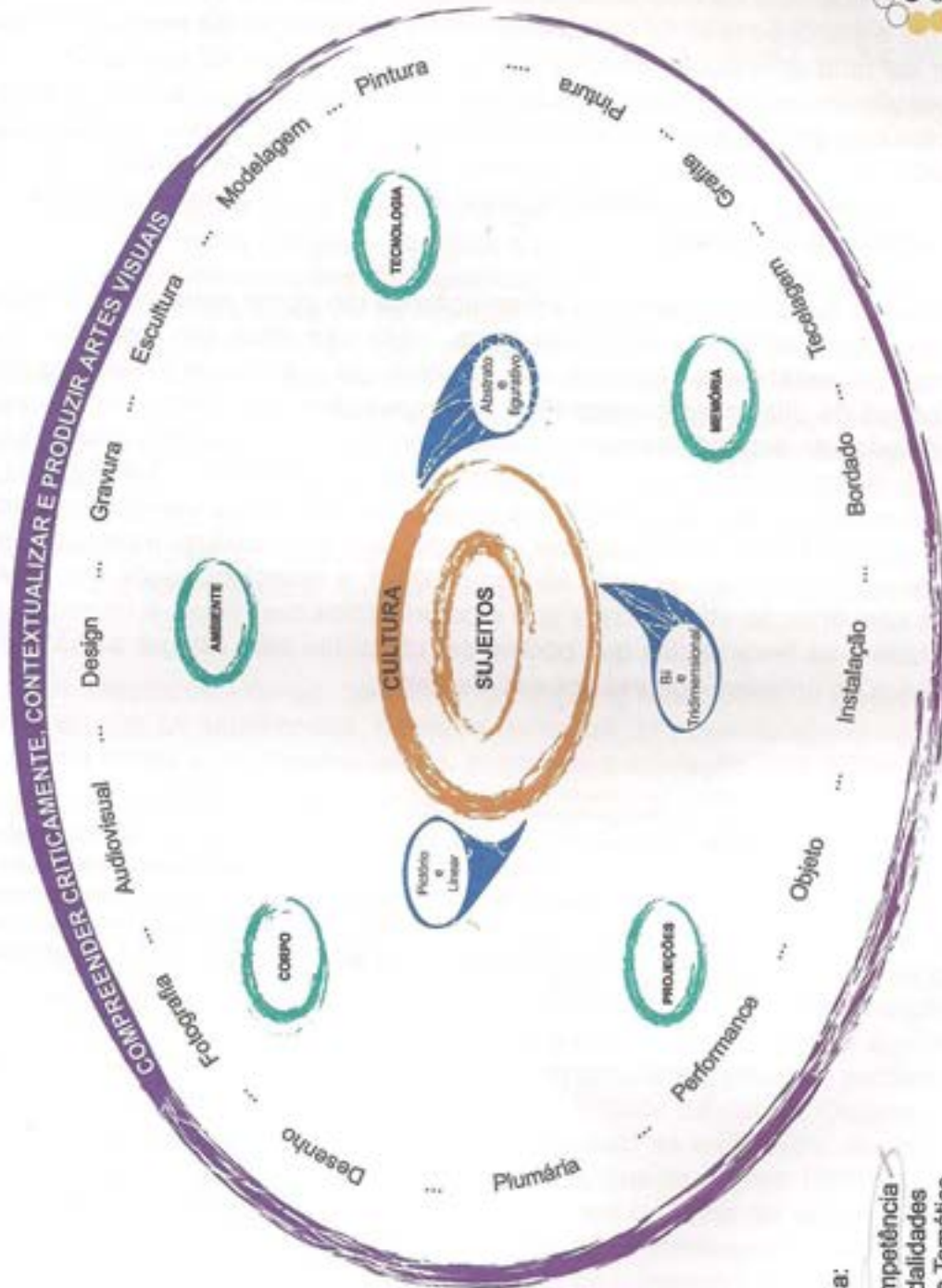
ligadas a diversos âmbitos culturais, construindo memórias individuais e coletivas. As imagens, capturadas por câmeras analógicas e digitais, reveladas sobre papel fotográfico e armazenadas em álbum brochura, podem ser figurativas, pictóricas e bidimensionais, mas podem também adquirir outras configurações, de acordo com a intenção de quem as produz.

A fotografia, na contemporaneidade, não se limita ao registro de eventos, mas está presente no cotidiano dos sujeitos, principalmente dos estudantes, em que as câmeras fotográficas analógicas foram substituídas por celulares, câmeras digitais e outros aparelhos que propiciam a visualização imediata, sendo reveladas em papel ou transpostas para os ambientes virtuais: *blogs, Orkut, messenger*. Assim, o professor de arte tem um campo fecundo de propostas educativas contextualizadas, a partir da fotografia. Como cada estudante relaciona a fotografia com a sua trajetória pessoal? O que ela diz sobre a vida do estudante como ser individual e social? Que aspectos sociais ela denuncia ou encobre?

A proposta, enfim, é que professores e estudantes sejam protagonistas de sua educação estética, explorando formas de olhar, interpretar e compreender criticamente o mundo a partir das visualidades. A partir destes referenciais espera-se que os sujeitos possam estar conscientes de suas identidades plurais e móveis, gerando competências de solidariedade, respeito e intercâmbio com as diversidades culturais.

¹⁶ Podem-se também abordar, neste aspecto da tecnologia digital, a modalidade audiovisual, fazendo *links* com o eixo tecnologia ou ambiente, relacionados aos conceitos bidimensional e figurativo.

Mapa Curricular de Artes Visuais



- Legenda:
- Competência
 - Modalidades
 - Eixo Temático
 - Conceito





ENSINO DE DANÇA

Ao pensar o ensino de dança para o Ensino Médio, é importante fazê-lo a partir do diálogo com os diferentes universos que perpassam a cultura, a juventude, o mundo do trabalho e da cidadania, a tecnologia, a ética e a estética. Possibilitar ao estudante a compreensão da dança é permitir a apropriação de seus conhecimentos a partir de uma concepção multidisciplinar – que envolve as variadas dimensões da educação do corpo e possíveis campos de intervenção profissional – ao mesmo tempo em que amplia as questões unilaterais do indivíduo. Neste nível de ensino, o estudante deve ter contato com o universo da mídia e das tecnologias, dialogando com a diversidade e a pluralidade cultural em que se encontra inserido enquanto jovem cidadão e trabalhador.

Ao ensinar danças, pretende-se a formação de um corpo pensante e criador, considerando que a contemporaneidade exige, cada vez mais, um repertório corporal ampliado que estabeleça relações com a tecnologia e a cultura juvenil. As criações e produções de diferentes coreografias, com seus diversos elementos, representam possibilidades de expandir valores culturais, contribuindo no diálogo com a diversidade social, étnica, identitária, sexual, a partir do próprio indivíduo. O diálogo da dança com as emergentes tecnologias oferece oportunidades para os estudantes ampliarem as suas capacidades de compreender criticamente, contextualizar e produzir, intervindo no mundo da dança. Segundo Miranda (2000), a tecnologia pode ser vista como sendo a conversação atual entre a arte e os princípios científicos, a interação entre a criatividade e as ferramentas que podem ser utilizadas para alargar as habilidades e os sentidos do universo cultural dos estudantes.

Na contemporaneidade, a dança, como as outras artes, triha este novo caminho possibilitado pelo advento das tecnologias. Sensores, câmeras e microcâmeras filmadoras, vídeos, holografia, software e hardware específicos, laser, scanner e tantos outros elementos entram em cena para co-existirem e co-evoluírem com essa linguagem estritamente do corpo. Mais do que novas máquinas, são reflexos de novas idéias e conhecimentos. (SANTANA, 2002, p. 119).



Ao ampliar e diversificar as possibilidades de desenvolvimento estético, os processos de ensino e aprendizagem da dança se tornam mais significativos, conscientes e criativos tanto na arte de dançar, quanto nas experiências cotidianas.

[...] a vivência estética como experiência da beleza, da sensibilidade, da descoberta do sentido presente nas coisas do mundo que nos encantam. Vivência que transgride a visão racionalista, abrindo novos caminhos para a compreensão não-fragmentada do ser humano. (PORPINO, 2009, p. 60).

Assim, a estética se consolida como dimensão da sensibilidade, da percepção, das sensações e emoções suscitadas pelas diversas leituras de mundo.

A competência maior deste referencial curricular – compreender criticamente, contextualizar e produzir danças – mobiliza e organiza as modalidades, conceitos e eixos temáticos. As modalidades abrangem os vários tipos de danças, sendo pensadas a partir dos conceitos que as estruturam. Trazem, como principal referência, os estudos de Rudolf Laban (1879-1958), pensador da arte do movimento humano que teve suas investigações aplicadas não somente à dança, mas a outras áreas do conhecimento. Preston-Dunlop (apud MARQUES, 1992, p. 06), expandiu os estudos de Laban sobre a coreologia, focalizando, além do conceito de movimento proposto por ele, outros três: som, espaço geral e dançarino, como sendo os componentes essenciais presentes em qualquer tipo de dança. Assim, os conceitos apresentados no gráfico desta área, ou seja, movimento, som e silêncio, corpo dançante e espaço, foram pensados a partir das estruturas intrínsecas de dança elaboradas por Preston-Dunlop (1989).

Os eixos temáticos - corpo, ambiente, projeções, tecnologias e memória - são conceitos plenos de significados, capazes de mobilizar aprendizagens específicas no campo da dança e, ao mesmo tempo, promover a interação com outras áreas do conhecimento. As manifestações da linguagem corporal possibilitam pensar temas que dialoguem com o corpo na perspectiva do natural, artificial, biológico, simbólico e cultural; da presença desse corpo dançante no ambiente, que pode ser o espaço do teatro, da rua, o virtual, as áreas urbanas e/ou ainda a sua representação numa imagem fixa, ou em movimento, entre outros modos. Pensar a dança com os diferentes aparatos tecnológicos, por exemplo: programas de dança digital, de criação de web, celulares, computadores, internet, webcam e outros, permitem a exploração das possibilidades das danças com a utilização desses meios. Assim, a apropriação da tecnologia nos diversos tipos de dança, sejam populares, cênicas, performances e outras, favorece a compreensão da linguagem híbrida da dança. Quanto ao eixo memória, as danças permitem o entrelaçamento com as narrativas, acontecimentos, lugares, gestos, sons, imagens, personagens, que compõem histórias de vida e patrimônios culturais da sociedade. Ao pensar nos projetos de vida e orientação profissional dos estudantes, de acordo com os seus interesses e expectativas e como resultado do processo de desenvolvimento de competências, as experiências estéticas da dança possibilitam a ampliação de reflexões e consequente rompimen-

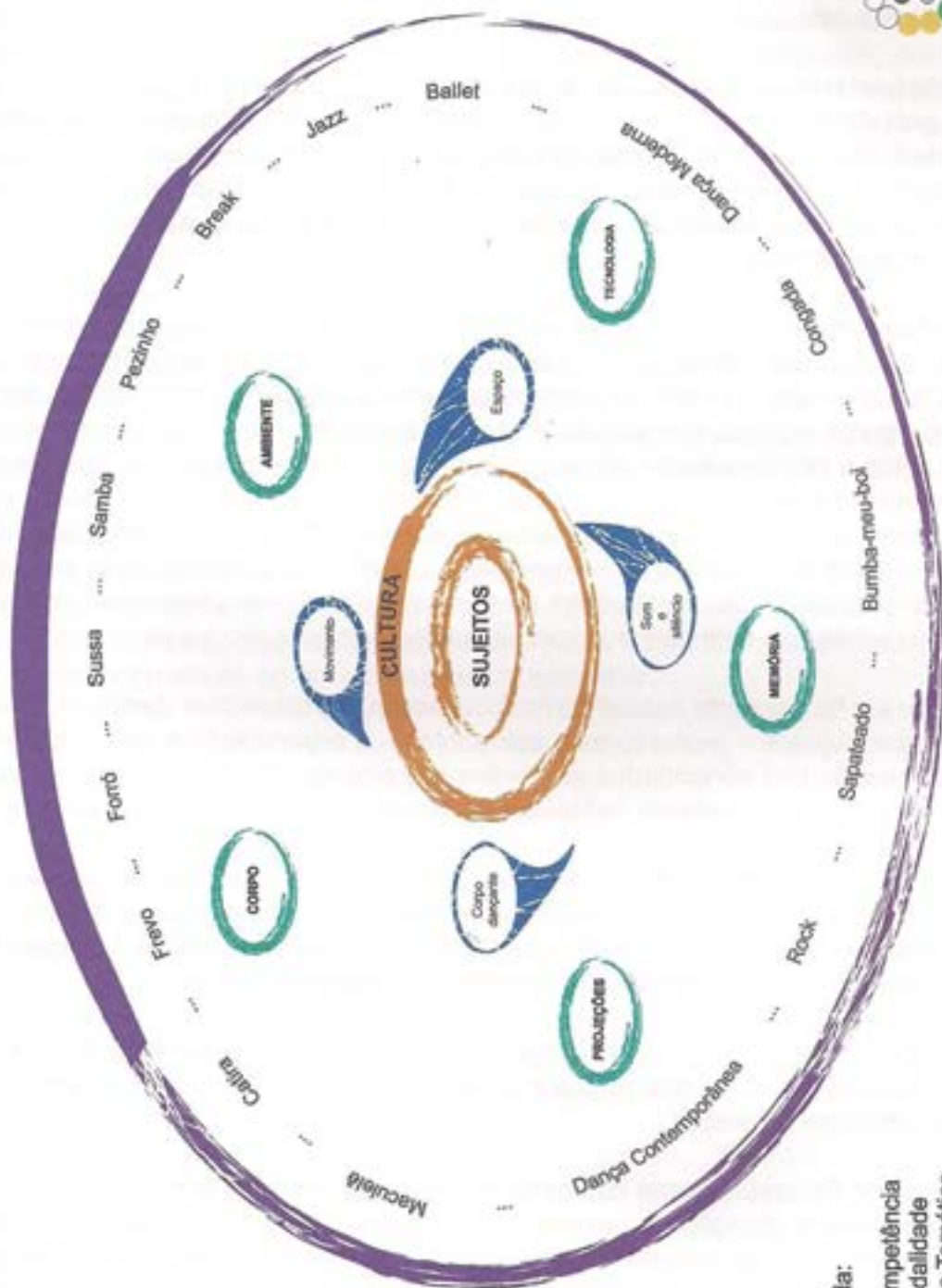


to com suas limitações ideológicas, sociais, econômicas e estruturais.

Cabe ao professor apropriar-se de elementos da cultura juvenil, expandindo-os e entendendo que o corpo do estudante não está isento de história. Para compreender criticamente, contextualizar e produzir danças é necessário desenvolver práticas pedagógicas que levem a refletir sobre as diversas experiências corporais, sobre a influência da mídia na construção do estereótipo corporal padronizado e sua individualidade e comunicação com outros corpos e outras culturas.

Concluindo, propõe-se trabalhar a dança como expressão e cognição, de modo a possibilitar abordagens diversas em relação ao corpo social, político e cultural, ao criar, improvisar e elaborar composições coreográficas. Ressaltamos que não se deve privar o adolescente ou adulto das importantes descobertas que o processo criativo em dança propicia e se constitui em desafios e desejos expressivos de cada fase da vida humana.

Mapa Curricular de Dança



- Legenda:**
- Competência
 - Modalidade
 - Eixo Temático
 - Conceitos



Curando a Arte
 Centro de Estudo e Pesquisas
 Secretaria de Estado da Educação



ENSINO DE MÚSICA

Ao se refletir sobre uma proposta curricular para o estudo da música no Ensino Médio, destaca-se a necessidade de compreender o que é som, o que é música, quais os seus conceitos estruturantes, e, também, as atuais concepções do ensino de música e arte.

Nestes referenciais, a música reflete concepções de um ensino pós-moderno em artes, pois defende a ideia de currículo aberto, que por meio de conceitos estruturantes possibilite diferentes formas de relacionar as modalidades aos eixos temáticos, na observância de um ensino pautado na aquisição das competências de produzir, contextualizar e compreender criticamente música e sons, que aqui sinalizam uma opção metodológica.

Consideram-se, como conceitos estruturantes, Formas de Registro; Parâmetros do Som e Estruturação e Arranjo, que são conceitos que estão presentes na música, independente de gênero ou estilo. O primeiro conceito leva a pensar em distintas formas de registro sonoro-musical, que vão do gráfico ao áudio, esperando-se que os estudantes sejam aptos a registrar suas próprias ideias musicais. O segundo conceito observa os parâmetros do som, considerados nesta proposta como a altura, a intensidade, o timbre e a duração, que podem ser trabalhados separadamente e/ou em combinação com os demais, a partir da audição e experimentação. O terceiro e último conceito permite refletir sobre variadas formas e estruturas musicais presentes nas diferentes culturas, propiciando experiências com diversas combinações sonoras e modos de organizá-las.

O som é o fundamento natural da música, assim, a perspectiva destas orientações é permitir aos sujeitos – professores e estudantes – a organização e percepção do som, a compreensão das sonoridades existentes e a organização dos parâmetros sonoros, levando-os a experimentarem, refletirem e fruírem esteticamente música e sons.

Com foco na estrutura deste referencial, apresentam-se, de forma elucidativa, as modalidades específicas da linguagem musical: Música em Cena, Música e Mídia; Música de Protesto; Hibridismo Musical; Música Popular Brasileira/Música de Tradição, Música Pop; Paisagem Sonora; Música e Cibercultura; Música de Concerto.

Música em Cena: é usada e composta para uma cena dramática, bem como as reconstituições artificiais dos ruídos que acompanham a ação, quer sejam no teatro, cinema, rádio ou televisão.

Música de Protesto: é uma categoria que engloba músicas compostas com a intenção de chamar a atenção do ouvinte a um determinado problema de sua atualidade. Tais problemas podem envolver os aspectos sociais, políticos e econômicos. A intenção ao sugerir esse tema é levar os estudantes a perceberem e refletirem sobre a música de protesto enquanto manifestação cultural e sobre questões que afligem a sociedade.



Hibridismo Musical: considera-se como hibridismo musical a mistura de diferentes gêneros e estilos musicais, bem como a relação da música com diferentes manifestações artísticas e midiáticas. Exemplo: *mangue beat* e *drum'n bossa* no primeiro caso e instalações sonoras no segundo.

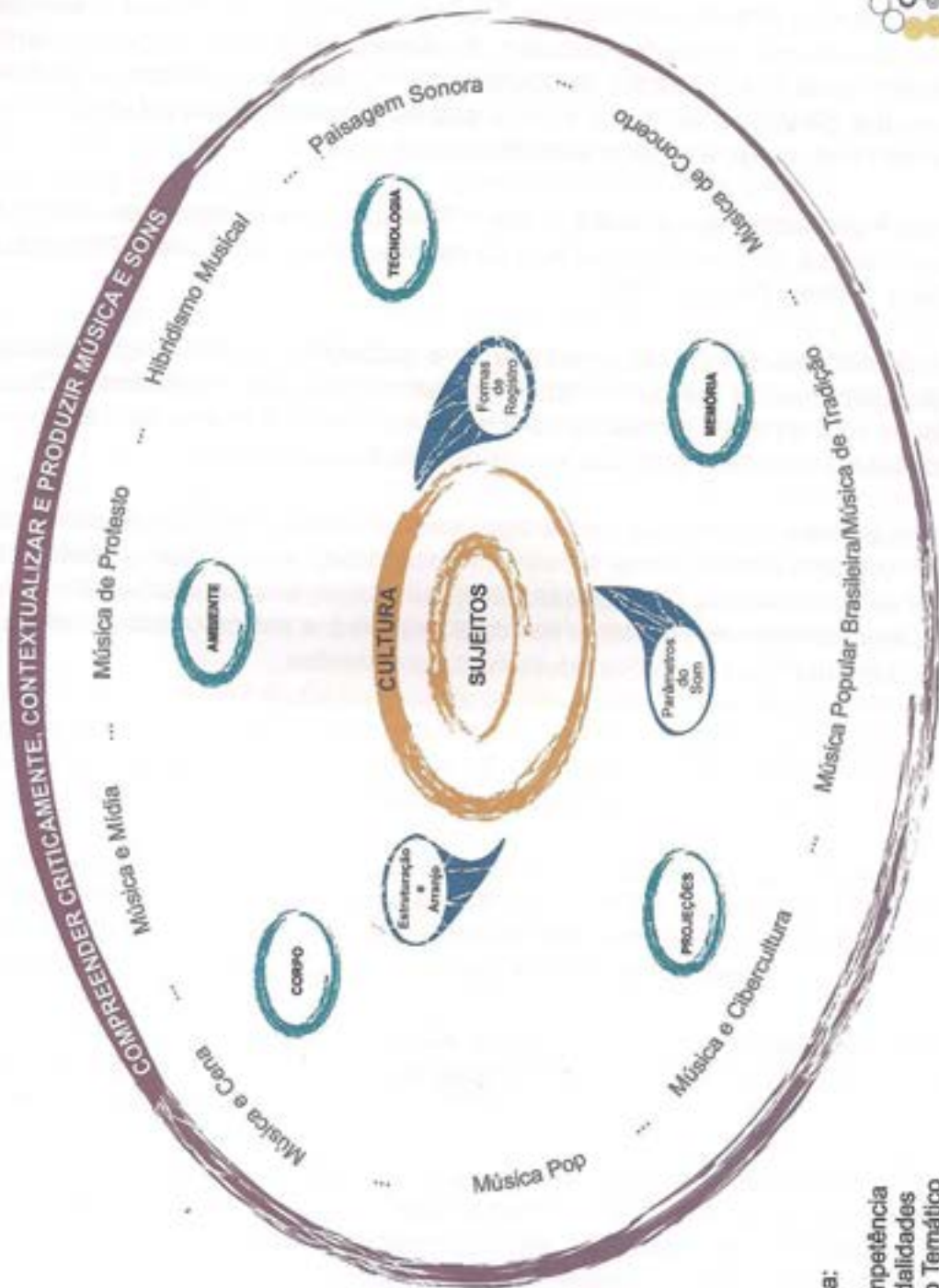
Música Popular Brasileira/Música de Tradição: o estudo da música relacionado às tradições observando contextos culturais, familiares, folclóricos, religiosos, dentre outros, incentivando a valorização de identidades culturais específicas, e também dos mais variados gêneros e estilos da música popular brasileira como o samba, o sertanejo, a bossa nova, o rap, a música eletrônica, entre outros.

Música Pop: expressão aplicada desde o final dos anos 50 aos tipos de música popular dominantes, de maior circulação e de maior sucesso comercial. (Dicionário Grove de Música. Editora Zahar, p. 735).

As modalidades devem ser selecionadas e ampliadas mediante a necessidade da aprendizagem musical e iniciativa dos sujeitos – professores e estudantes. Devem ser articuladas com os eixos temáticos para que haja o favorecimento do diálogo entre os conhecimentos musicais, o cotidiano e as demais áreas do saber.

Para que esta proposta seja viva e significativa, é necessário que se desenvolva, no professor(a), uma atitude crítica, reflexiva, investigativa, aberta a novas possibilidades e sensível às contribuições de seus estudantes, de forma a relacionar as seleções pedagógicas aqui contidas ao constante estudo e pesquisa, e assim, construir suas histórias e identidades por meio de ações educativas consistentes.

Mapa Curricular de Música



- Legenda:
- Competência
 - Modalidades
 - Eixo Temático
 - Conceito



ENSINO DE TEATRO

Neste mundo de constantes reformulações de saberes e conhecimentos, o "novo" de ontem pode se tornar impróprio para o hoje e não se aplicar à formação do indivíduo do amanhã. É com esse olhar e buscando responder às necessidades do mundo moderno que se apresenta este referencial curricular de teatro para o Ensino Médio. José Ortega y Gasset afirma que:

Continuar não é ficar no passado nem sequer enquistar-se no presente, mas movimentar-se, ir além, inovar, porém renunciando ao pulo e ao salto e a partir do nada, muito ao contrário, fincar os calcanhares no passado, descolar-se do presente, *pari-passu*, um pé após o outro à frente, pôr-se em marcha, caminhar, avançar. (2007, p. 14).¹⁷

Nessa perspectiva buscou-se a organização de um referencial curricular que não venha a se tornar estanque, mas que se apresente como um mapa que aponta caminhos, com múltiplas possibilidades de escolhas pelos sujeitos da ação educativa na direção de aprendizados sobre a representação cênica. O caminho concreto e as experiências que dele resultarão são especificidades de uma relação didático-pedagógica mediada por esses sujeitos, ou seja, professores, estudantes, comunidade escolar, que serão os pesquisadores e responsáveis pela elaboração de novos conhecimentos.

O universo simbólico, no qual se insere o teatro é o da representação cênica. Representar cenicamente é elaborar e interpretar sinais, símbolos e significados manipulando-os na presença de outrem. Compreender como os processos naturais e cotidianos de representação¹⁸ se transformam em "processo consciente de expressão e comunicação", como afirma Koudela, é a base do teatro na educação. Segundo a autora, "[...] a representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade". (2001, p. 78)¹⁹. Isso ocorre porque a competência para representar algo ou a si mesmo diante do outro²⁰ exige a mobilização de uma complexa rede de capacidades comunicacionais que falam diretamente às necessidades huma-



criticamente²¹, contextualizar²² e produzir²³ o Teatro/Representação cênica. A competência a ser construída é direcionada para compreensão, construção de conceitos, superação de pré-conceitos e eliminação de fronteiras nos modos de percepção, contextualização e produção da representação cênica.

Buscando corresponder aos princípios pedagógicos do Ensino Médio, na perspectiva da contextualização e interdisciplinaridade, os eixos temáticos corpo, ambiente, projeções memória e tecnologia, que permeiam este referencial curricular, ampliam²⁴ o diálogo com outras instâncias do conhecimento, possibilitando a reflexão e a compreensão do homem quanto à sua origem, seu meio social, sua cultura, sua história, enfim, como sujeitos de sua própria existência, capazes de interferir e modificar o seu meio. É possível compreender os eixos temáticos a partir da perspectiva teatral por diversos modos, seja analisando um personagem, estudando os hábitos culturais dos espectadores ou até mesmo as posturas dos colegas de cena.

Do mesmo modo, é possível verificar e compreender o caráter da inventividade humana e tudo o que dela decorre, seja a partir da análise da cena de um espetáculo ou até mesmo da leitura dramática de um texto teatral. Por exemplo, a análise de um texto teatral medieval permitiria ao estudante imaginar, investigar e relacionar as possibilidades de ser e existir, no contexto daquela sociedade. Como tais representações cênicas foram construídas? O que influenciou o autor para inventá-la ou para registrá-la? E como se daria esse registro nos dias atuais? Que resquícios culturais chegaram à contemporaneidade?

Com isso almeja-se que o estudante aprenda teatro não apenas pelo ato de memorização de um texto ou pela capacidade de dizê-lo publicamente como mera reprodução, mas que o faça significativamente compreendendo a complexa função que está experimentando e, porque não dizer, tendo a consciência de que esse pode ser um campo para atuação profissional. É desta forma que o fenômeno artístico se torna tão importante quanto saber compreendê-lo, de modo que "só um fazer consciente e informado torna possível sua aprendizagem"²⁵.

Para que se desenvolva a competência de compreender criticamente, contextualizar e produzir teatro é fundamental eleger modalidades de representações cênicas como objeto de estudo. Nessa perspectiva surgem o teatro de máscaras, teatro de bonecos, teatro de sombras, teatro de objetos, o teatro do oprimido, o teatro físico²⁶, o teatro musical²⁷, dança-teatro²⁸,

21 Ato de ampliar o olhar sobre o mundo a partir da apreciação das representações cênicas, questionando o que aquela representação fala de si mesmo e desenvolvendo uma crítica mais profunda sobre a obra e o mundo.

22 Elaborar compreensões do contexto acerca do conhecimento que está sendo estudado, considerando os aspectos sócio-histórico-culturais e estabelecendo relações entre a representação cênica em estudo e a vida do cotidiano.

23 Refere-se à feitura artística ou ação de produção acerca de um problema proposto a ser resolvido, como por exemplo, a leitura dramática de um texto teatral, a improvisação de uma cena ou uma encenação de uma história.

24 Ao abrirem possibilidades de abordagem dos objetos de estudos nos demais componentes curriculares (Disciplinas).

25 "Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.", por Ana Mae Barbosa, Revista Digital Art& Nº 0 (10/2003). < <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> > acesso em 21/09/2010.

26 Pantomima, Mímica clássica, Teatro físico.

27 Ópera, Opereta e Música.

28 CYPRIANO, Fábio. Pina Baush. São Paulo: Cosac Naily, 2005. Termo cunhado pelo alemão Kurt Jooss (1901-79), na década de vinte. Mais tarde difundido por sua aluna Pina Baush.



danças dramáticas²⁹, teatro de rua, contação de histórias, circo, performance, rádio, televisão, cinema e vídeo, como sugestões de modalidades. Contudo, o universo das representações cênicas não se resume aos exemplos citados, sua amplitude está representada por reticências no gráfico que sintetiza este documento, pressupondo que outras modalidades podem ser suscitadas como focos de estudo incentivando a autonomia, iniciativa e as singularidades nos diálogos entre professores, estudantes e comunidade escolar.

Vale ressaltar, ainda, que as modalidades não devem ser abordadas de forma fragmentada, aleatória e desvinculada de um diálogo consistente. Nesse sentido, apresentam-se os conceitos³⁰: ator e público, formas de registro; sonoridade, caracterização e espaço cênico, como elementos constitutivos e articuladores do conhecimento teatral.

Ator e público³¹: são os pilares da representação cênica, de modo que sem eles não há quem mostre algo para ser visto ou quem veja o que se é mostrado. Nesses conceitos, pode-se transitar facilmente na análise de como ator e público atuam por diferentes aspectos: corporais, vocais, formação cultural, profissional, gosto, fruição estética, olhar crítico, concepção de direção e muitos outros.

Formas de registro: referem-se aos registros da representação cênica. Considera-se o fato, que cada modalidade tem seu gênero e modo de registro próprio, podendo variar entre um roteiro, uma peça, partitura de gestos, um texto, um vídeo e outros. Enquanto no teatro, por exemplo, encontra-se a dramaturgia de texto e a dramaturgia cênica, no cinema existe o argumento, o roteiro, o *storyboard* e o próprio filme.

Sonoridade, caracterização e espaço cênico: fazem referência à plasticidade da cena, aos múltiplos elementos da linguagem teatral. O figurino e a maquiagem caracterizam o ator dando-lhe identidade e forma. A sonoridade responde pelos efeitos da composição sonora ou sonoplastia. O espaço cênico diz respeito à cenografia ou caracterização do local da cena e a iluminação.

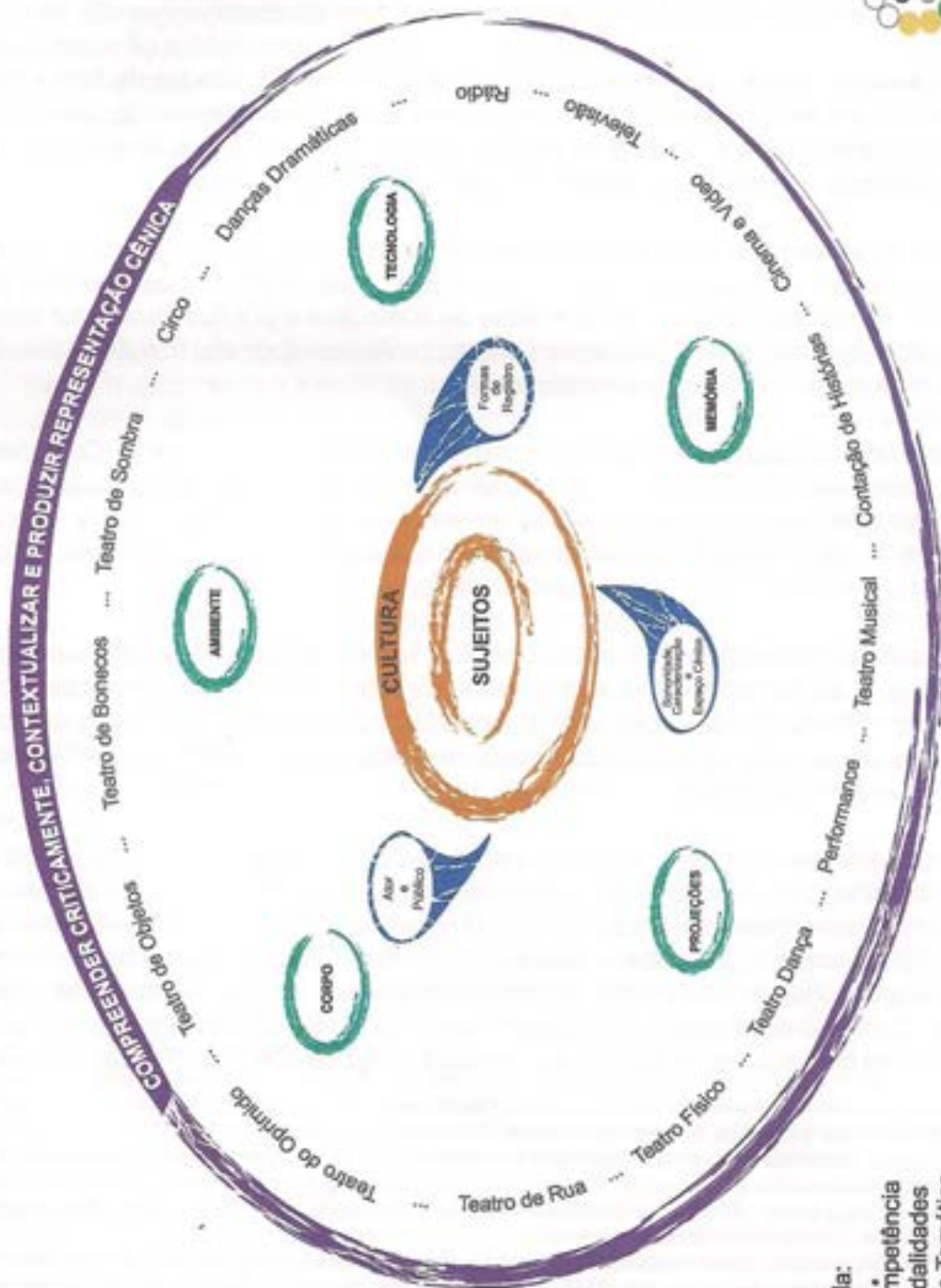
É importante observar, na organização pedagógica, que a escolha de qualquer eixo temático, modalidade ou conceito, leve em consideração o interesse dos estudantes, na perspectiva de revitalizar suas diferentes interpretações, dúvidas e saberes. E a partir dessas questões, sistematizar e ampliar seus conhecimentos referentes à representação cênica, compreendendo que o elemento fundamental da linguagem teatral é a ação humana e tudo que dela decorre. Com isso almeja-se que o estudante saiba compreender criticamente, contextualizar e produzir os conhecimentos teatrais que vierem a surgir no cotidiano de suas relações.

²⁹ Congadas, as Folias e Reisados; os Ranchos de animais, Danças de roda e outros.

³⁰ Componentes de um sistema de organização do pensamento cênico que agregam elementos estruturais específicos da área teatral. Aqui se optou por agrupar alguns conceitos, entendendo que, juntos, eles evidenciam mais claramente as práticas relacionadas à área e às questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. São conceitos complementares que traduzem relações de interdependência e interação.

³¹ Pensando num exemplo: Quando se articula os conceitos Ator e Público à modalidade Circo, pode-se focar no personagem 'palhaço' na perspectiva do eixo temático Corpo. Sob esse viés, professores e estudantes terão a oportunidade de investigar o comportamento do público diante de uma cena cômica. De que forma seu corpo reage aos estímulos dessa cena? Geralmente, durante a apresentação de palhaços, os espectadores da primeira fila ficam tensos com medo de serem pegos como suporte para as risadas dos outros. Já aqueles que riem permanecem em estado de relaxamento. Como a cena foi construída no intuito de provocar e estimular a pensar determinados significados?

Mapa Curricular de Teatro



- Legenda:
- Competência
 - Modalidades
 - Eixo Temático
 - Conceito



Centro de Estudo e Pesquisa
Secretaria de Estado da Educação



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é importante ressaltar que estes referenciais apresentam demandas que devem ser priorizadas em função de sua implementação, na prática, no *chão da escola*. Essas demandas incluem, além de tudo o que foi mencionado, a atualização dos arte-educadores por meio da formação continuada em serviço e de seu acesso ao capital cultural e simbólico – visitas a museus, galerias, ensaios de grupos de dança, peças teatrais, concertos, encontros de corais, bandas e outras manifestações culturais, em conjunto com os estudantes; a estruturação das escolas com equipamentos, materiais e espaço físico, como salas-ambientes e recursos didático-pedagógicos específicos de cada área; a inclusão, no projeto pedagógico das escolas, de momentos coletivos para avaliação, trocas de experiências e planejamento participativo para elaboração de projetos conjuntos com outras áreas.

Acima de tudo é importante que o(a) professor(a), responsável direto por desencadear as experiências com a aprendizagem, se coloque numa atitude de constante pesquisa e investigação, nunca se deixando levar pela ilusão de que um referencial curricular resume em si as possibilidades de ação educativa. Um profissional, em sintonia com o seu tempo e contexto, é capaz de perceber nuances que podem ser exploradas, indo além do que está posto, indagando, problematizando, intervindo e buscando diferentes soluções para as dúvidas que, felizmente, irão surgir no seu percurso.



REFERÊNCIAS

- ALBIN, R. C. **Dicionário Houaiss Ilustrado: música popular brasileira**. São Paulo, 2009.
- BARBOSA, A. Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. Edição com volume único.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.
- CYPRIANO, F. **Pina Baush**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. São Paulo: Zahar, 2000.
- EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E CULTURAS JUVENIS: diferentes contextos. **Caderno Cedes**. v. 22, nº 57, São Paulo: Cortez, 2002.
- FUSARI, F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez, 1993.
- GASSET, J. O. Y. **A Ideia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999, p.7.
- HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10 d. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.
- MARQUES, I. **Movimento de reorientação curricular – educação artística, visão aérea 2/7 Dança**. São Paulo: Conae, 1992.
- MARTINS, R. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, R. (org.) **Visualidades e Educação**. Goiânia: Funape, 2008.



MIRANDA, R. **Dança e tecnologia** in Lições de Dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

PAIVA, J. **Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC, Semtec, 2004.

PORPINO, K. O. **Dançar é educar: refazendo conexões entre corpo e estética**. In: NÓBREGA, Terezinha P. (Org.). Escritos sobre o corpo: Diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal, RN: Editora da UFRN, 2009.

ROUBINE, J. J. **A linguagem da encenação teatral. 1880 -1980**. Tradução e apresentação, Yan Michalski. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

SANTANA, I. **Corpo aberto: Cunningham, dança e novas tecnologias**. São Paulo: Educ, 2002.



LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE O ENSINO MÉDIO:

- Parecer CNE/CEB nº 15/de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005. Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007. Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005.
- Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino.