

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTE
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

SIMONE SANTOS DE OLIVEIRA

VISUALIDADES NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL:

UMA ANÁLISE COMPARADA DOS CURRÍCULOS DE
2000, 2009 E 2011 - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Brasília

2014

SIMONE SANTOS DE OLIVEIRA

VISUALIDADES NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL:

UMA ANÁLISE COMPARADA DOS CURRÍCULOS DE
2000, 2009 E 2011 - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arte da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arte, na Área de Concentração em Arte Contemporânea, na Linha de Pesquisa Educação em Artes Visuais.

Orientador: Professor Dr. Belidson Dias

Brasília

2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1015395.

O48v Oliveira, Simone Santos de.
Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal : uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011 - ensino fundamental - anos finais / Simone Santos de Oliveira. -- 2014.
208 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Arte, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Belidson Dias Bezerra Junior.

1. Arte. 2. Educação artística (Ensino fundamental) - Distrito Federal (Brasil). 3. Currículos. I. Bezerra Junior, Belidson Dias. II. Título.

CDU 372.87

DISSERTAÇÃO E PRODUÇÃO IMAGÉTICA DE MESTRADO EM ARTE APRESENTADA AOS PROFESSORES:



Professora Dra. Lisa Minari Hargreaves (VIS/UNB)
Presidente da Banca

Luisa Günther

Professora Dra. Luisa Gunther Rosa (VIS/UNB)
MEMBRO Externo



Professor Dr. Nelson Fernando Inocência da Silva (VIS/UNB)
MEMBRO EXTERNO

Vista e permitida a impressão
Brasília, quarta-feira 16 de abril de 2014.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes /
UnB.

Para Regina, Aduino e Bruno.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de pesquisa que proporcionou esta pesquisa.

À Regina e Aauto Oliveira, meus pais, que sempre me apoiaram e incentivaram em todos os momentos. Ao meu irmão Bruno Oliveira pela paciência e conselhos.

Ao meu orientador Belidson Dias pela dedicação e compreensão.

À professora Bia Medeiros por toda compreensão, dedicação e paciência.

À professora Lisa Minari por todo carinho, organização, compreensão.

À Jorge Carlos que sempre esteve ao meu lado durante essa jornada.

À Cleber Cardoso, pela amizade, parceria, compreensão, dedicação, carinho e crescimento.

Aos meus avós Déa e João Santos pelo amor, carinho e força e a minha família, meu porto seguro, pelo amor e apoio nas escolhas.

À Silvio Zamboni, meu querido mestre, por todos esses anos de incentivo, ensinamentos e amizade.

À amiga Patrícia Magalhães pelos anos de amizade, pelo compartilhamento de pensamentos, receios e conquistas.

Aos amigos de vida André Freitas, Augusto Hexsel, Camila Hexsel, Diogo Batista, Dione Mendes, Hieronimus do Vale, João Bruno, Nayana Barreto e Marta Mencarini pela paciência e carinho durante todas as jornadas. Aos companheiros de mestrado pelas trocas e incentivos.

À Leonardo, pelos conselhos, paciência e presteza. Ao Maurilho e a Selma por todo apoio e disponibilidade durante esses anos.

À Regina D'Arc pela compreensão, confiança, paciência, carinho e por acreditar que é possível uma educação de qualidade e com amor.

À Aládia Maria e a toda equipe da Escola Parque 313/314 Sul pela troca de experiência, conhecimento e por me acolher novamente, agora como professora, e também a professora Márcia Ester da EAPE.

À Iara Borges pela compreensão e revisão atenta deste texto.

O saber já é, e será uma aposta maior.
Talvez a mais importante, na competição mundial pelo poder.

Lyotard

RESUMO

A presente investigação analisa como a educação em artes visuais, as visualidades e a cultura visual se apresentam nos currículos do Ensino Fundamental, anos finais, do componente curricular Arte, área de artes visuais, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). A questão levantada na pesquisa é: em que medida, aspectos da cultura visual e da visualidade são contemplados nos conteúdos de artes visuais dos currículos de 2000, 2009 e 2011 do Ensino Fundamental, anos finais, da rede pública de ensino do Distrito Federal? É inegável a presença das visualidades no mundo contemporâneo e mais do que acesso as imagens, os indivíduos tem acesso a diversas culturas, às diferenças, a conhecimentos e saberes diversos. Com o intuito de compreender como esses currículos e também as políticas públicas englobam as visualidades e as vivências sociais, foi realizada revisão de literatura sobre autores que abordam tanto a cultura visual, as visualidades, como o currículo. Também foi realizada pesquisa documental das leis e políticas públicas voltadas para a Educação Básica e o Ensino Fundamental, e também análise comparativa dos três últimos currículos oficiais implementados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, com um recorte no Ensino Fundamental, anos finais, publicados nos anos de 2000, 2009 e 2011. Com essa pesquisa foi possível concluir que, mesmo sem indicar de forma clara, empregando os termos cultura visual e visualidade, os currículos analisados possuem fundamentação dos preceitos da cultura visual enquanto aproximação da vivência social com a vivência escolar do educando, principalmente no Currículo de 2011.

Palavras-chave: Educação em Artes Visuais. Currículo. Cultura Visual. Artes Visuais. Educação.

ABSTRACT

This inquiry examines how education in visual arts, visual culture and visualities present in the curricula of elementary school, the final years of the curriculum component Arts area of visual arts, of the Education Department of the Brazilian Federal District (SEDF). The issue raised in the research is: to what extent aspects of visual culture and visuality are included in the contents of visual arts curricula 2000, 2009 and 2011 of the elementary education, the final years, the public schools of the Federal District? It is evident the presence of visualities in the contemporary world and more than access to images, individuals now have more access to many cultures, differences in knowledge and diverse knowledge. In order to understand how these curricula and also public policies encompass visualities, social experiences and artifacts, literature review on authors who address both visualities, visual culture, as the curriculum was conducted. Documentary research of laws and public policies for Basic Education, as well as comparative analysis of the last three official curriculum implemented by the Education Department of the Federal District, with a cutout in elementary school, final years, published in 2000 was also performed, 2009 and 2011. With this research we conclude that, even without indicating clearly employing the terms visuality and visual culture, curricula have analyzed reasons of the precepts of visual culture while approaching social life with school life of the student, especially in the Curriculum 2011.

Keywords: Education in Visual Arts. Curriculum. Visual Culture. Visual Arts. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
GDF	Governo do Distrito Federal
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NTIC's	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 - EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS	17
1.1 Educação e Cultura.....	17
1.2 Educação e Cultura Visual	21
1.3 Educação, Visualidade e Cultura Visual na Educação Básica – Ensino Fundamental, anos finais	39
SEÇÃO 2 - CURRÍCULO	43
2.1 Compreensões.....	43
2.2 Currículo e Visualidade.....	52
2.3 Currículo, Contemporaneidade e Novas Configurações	56
SEÇÃO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTAS GERADORAS DE CURRÍCULO.....	64
3.1 Currículos e Orientações Normativas.....	64
3.1.1 Constituição da República Federativa do Brasil - 1988.....	64
3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	65
3.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	68
3.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	72
3.1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais	74
SEÇÃO 4 – DESCRIÇÃO DOS CURRÍCULOS.....	80
4.1 Currículo de 2000	81
4.1.1 Estrutura do Currículo de 2000	82
4.1.2 Informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares do Currículo de 2000.....	83
4.1.3 Informações do componente curricular Arte no Currículo de 2000	87
4.1.4 Conteúdos de artes visuais do Currículo de 2000	90
4.2 Currículo de 2009	93
4.2.1 Estrutura do Currículo de 2009	94

4.2.2	Informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares do Currículo de 2009.....	95
4.2.3	Informações do componente curricular Arte no Currículo de 2009	97
4.2.4	Conteúdos de artes visuais do Currículo de 2009	99
4.3	Currículo de 2011	101
4.3.1	Estrutura do Currículo de 2011	101
4.3.2	Informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares do Currículo de 2011.....	103
4.3.3	Informações do componente curricular Arte no Currículo de 2011	110
4.3.4	Conteúdos de artes visuais do Currículo de 2011	112
SEÇÃO 5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CURRÍCULOS DE 2000, 2009 E 2011		114
5.1	Análise comparativa da estrutura dos Currículos de 2000, 2009 e 2011	114
5.2	Análise comparativa das informações antes dos componentes curriculares dos Currículos de 2000, 2009 e 2011.....	118
5.3	Informações do componente curricular Arte, nos Currículos de 2000, 2009 e 2011	122
5.4	Análise dos conteúdos de artes visuais dos Currículos de 2000, 2009 e 2011	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		134
ANEXO A – Carta aos professores enviada juntamente com o Currículo de 2011		142
ANEXO B – Capa do Currículo de 2000.....		144
ANEXO C – Sumário do Currículo de 2000		145
ANEXO D – Bibliografia do Currículo de 2000		146
ANEXO E – Conteúdo do componente curricular Arte – artes visuais do Currículo de 2000 ...		147
ANEXO F – Capa do Currículo de 2009		186
ANEXO G – Carta aos professores do Currículo de 2009		187
ANEXO H – Sumário do Currículo de 2009		188
ANEXO I – Conteúdo do componente curricular Arte – artes visuais do Currículo de 2009		189
ANEXO J – Capa do Currículo de 2011.....		193
ANEXO K – Carta de apresentação do Currículo de 2011		194

ANEXO L – Expediente do Currículo de 2011	195
ANEXO M – Sumário do Currículo de 2011	198
ANEXO N – Conteúdo do componente curricular Arte – artes visuais do Currículo de 2011...	199
ANEXO O – Referências do Currículo de 2011	207

INTRODUÇÃO

O currículo ¹ da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal passa por constantes reestruturações a fim de se adequar às políticas públicas, educacionais, econômicas e sociais propostas na atualidade, mas não é possível notar claramente uma relação direta do currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), com o trabalho prático desenvolvido nas escolas, conforme pode ser percebido no primeiro parágrafo da carta enviada juntamente com a divulgação do Currículo de 2011 (Anexo A).

A presente investigação tem como ponto de partida compreender a cultura visual e as visualidades e a maneira como estas são abordadas nos três últimos currículos publicados pela SEDF, nos anos de 2000, 2009 e 2011. Dessa maneira, foram estudados o conceito de cultura visual, visualidades, currículos e a legislação vigente relacionada à Educação Básica e ao Ensino Fundamental.

As visualidades são compreendidas nesse texto como imagens, obras expostas em museus e galerias, reconhecidas como “obras de arte” e legitimadas pela crítica e pelos expectadores. Como também a fotografia, o desenho, a gravura, a ilustração, as propagandas, o *design*. Compreendendo também os acontecimentos diversos quanto uma paisagem, uma palestra em sala de aula, os rituais como festas de 15 anos, casamentos, formaturas, danças indígenas, manifestações populares, sonoridades, vídeos, filmes, videoclipe. Além do som enquanto imagem, à medida que cria uma visualidade do texto e modifica o cotidiano das pessoas e as visualidades produzidas pelos educandos, não só no ambiente escolar como fora dele.

O reconhecimento da necessidade de abordar as diversidades, a pluralidade cultural, as experiências e as vivências dos educandos, surge aos poucos, ao longo dos anos e dos documentos (Leis, Resoluções, Pareceres) sancionados. Geralmente, estes conteúdos estão localizados na parte diversificada dos currículos, pois os conteúdos tidos como canônicos ainda são a maioria, principalmente, quando não estão relacionados às vivências pessoais dos educandos. Assim sendo, a investigação foi elaborada para responder a seguinte questão:

¹ A palavra currículo, quando referente aos currículos da SEDF, será utilizada no sentido de documento publicado e não como prática escolar, relacionada ao cotidiano da sala de aula.

- Em que medida, aspectos da cultura visual e da visualidade são contemplados nos conteúdos de artes visuais dos Currículos de 2000, 2009 e 2011 do Ensino Fundamental, anos finais, da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Esse questionamento surgiu por meio da minha vivência docente. Sou graduada em Artes Plásticas, licenciatura e bacharelado, pela Universidade de Brasília (UnB). Desde 2009 atuo como professora de artes visuais da SEDF, onde fui efetivada em 2013, para atuar nos Ensinos Fundamental e Médio. Além da Educação Básica atuo também, há quatro anos, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), como tutora a distância e professora supervisora de disciplinas da graduação. Nessas práticas pude perceber que existe um grande distanciamento entre os conteúdos descritos no currículo, as práticas de sala de aula, os conhecimentos prévios dos educandos, suas experiências e vivências dentro e fora do ambiente escolar e também a forma como as educadoras lidam com essas diversidades. Porém, mesmo como professora da rede pública, essa não é uma pesquisa etnográfica, pois segundo André (2010, p.42), a pesquisa do tipo etnográfica possui “um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados”, o que não é o caso, uma vez que realizei somente pesquisa documental e não o estudo de caso.

Para tanto revi a literatura corrente sobre educação, cultura visual, visualidade e currículo. Realizei estudo documental em busca das legislações vigentes, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) e também dos próprios currículos da SEDF de 2000, 2009 e 2011, para posterior análise. Foram realizadas duas revisões de literatura, onde a primeira explica e pontua a educação pensada juntamente com a cultura visual e as visualidades e, a segunda aborda o currículo e sua relação com a imagem, o cotidiano, as experiências, vivências e visualidades.

O texto está dividido em seções e subseções. Na primeira seção, intitulada “Educação em Artes Visuais”, a educação é abordada pelo viés da cultura visual e das visualidades e também são relacionadas ao currículo e a Educação Básica, assunto este debatido por diversos pesquisadores, tais como: Aguirre (2011); Ballengee-Moris; Daniel; Stuhr (2005); Charréu (2011, 2012); Dias (2005, 2007, 2008, 2011, 2012); Duncum (2011); Paro (2010); Freedman (2005, 2006); Hernández (2000, 2007, 2011); Martins (2005, 2008); Martins; Tourinho (2011, 2012); Miranda (2012); Mitchell (2012); Tavin (2011); Victorio Filho (2012); Vieira da Cunha (2012).

Na segunda seção, denominada “Currículo”, e suas subseções, é realizada revisão de literatura sobre algumas compreensões de currículo, fundamentadas em autores contemporâneos que abordam questões emergentes da educação e também da cultura visual e das visualidades. A intenção é mostrar como o currículo tem sido pensado atualmente, principalmente, quando o objetivo é a inserção da diversidade e das visualidades nos currículos. À vista disso, a fundamentação se deu no estudo de diversos pesquisadores do ramo, tais como: Apple (2011a, 2011b); Arroyo (2007, 2011); Berino; Victorio Filho (2007); Corazza (2001, 2008, 2012); Dale (2009); Jesus (2008); Moreira (1997); Nascimento (2011); Oliveira (2009); Paro (2010); Santos; Lopes (1997); Silva (1996); Sponchiado (2005); Young (2009).

Na terceira seção, intitulada “Políticas públicas e propostas geradoras de currículo” e suas subseções, especifico algumas abordagens relacionadas à legislação e também o PCN como proposta geradora de currículo, tais como, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Resolução CEB nº 2, de 07 de abril de 1998 e a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.

Na quarta seção, denominada “Descrição dos currículos”, descrevo os três currículos analisados na dissertação *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série*, denominado na pesquisa de Currículo de 2000; *Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Fundamental – séries e anos finais*, chamado no campo da pesquisa como Currículo de 2009 e; *Currículo da Educação Básica – versão experimental: Ensino Fundamental, séries/ anos finais*, denominado nesta pesquisa de Currículo de 2011.

Na quinta seção, intitulada “Análise comparativa dos Currículos de 2000, 2009 e 2011” é realizada a análise dos três currículos. Para isso foi necessário recorrer ao estudo realizado e ao conhecimento adquirido na revisão de literatura, na legislação e nas propostas geradoras de currículo.

A revisão de literatura desta pesquisa tem como base as premissas de Creswell (2007). Foram realizadas revisões de literatura dos conceitos de: cultura visual, visualidade, currículo; a evocação das leis relacionadas ao ensino de arte e os anos finais do Ensino Fundamental, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as diretrizes curriculares nacionais e o PCN de Arte, visando subsidiar a compreensão e

interpretação dos dados discutidos na seção 5. Estas leis foram analisadas nos aspectos diretamente relacionados ao objeto de pesquisa.

Na pesquisa qualitativa foram consultados Creswell (2007), Flick (2009) e Gibbs (2009); este último aponta que a pesquisa qualitativa propõe-se a abordar o mundo fora dos contextos especializados de pesquisa, como por exemplo, os laboratórios. Gibbs (2009) aponta que essa pesquisa pode ser realizada de várias maneiras diferentes, como “investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações” (p.8). A pesquisa tem como objetivo a análise documental dos Currículos da SEDF, Ensino Fundamental, anos finais, dos anos 2000, 2009 e 2011.

O universo desta pesquisa é composto por documentos e não pela pesquisa do real cotidiano escolar. Entende-se que os documentos pesquisados foram implementados em momentos distintos, o que acarretou mudanças na realidade escolar consecutivamente. O objetivo é a análise documental dos currículos (documentos impressos e digitais) a luz da educação da cultura visual e visualidades, e não a pesquisa de campo e a forma como os currículos foram implementados nas escolas do DF.

Foram pesquisados e analisados os currículos de Ensino Fundamental anos finais, publicados em 2000, 2009 e 2011, encontrados nos acervos físicos das instituições: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), na Escola Parque 313/314 Sul, CEF 01 do Planalto, e no sítio eletrônico da SEDF e Universidade Católica de Brasília (UCB).

Na coleta dos currículos da SEDF foram encontradas diversas dificuldades por falta de uma política clara de sistematização dos documentos curriculares elaborados e publicados pela instituição. Em algumas publicações não constam os anos das publicações de forma clara, por não haver ficha catalográfica com os dados da publicação. Não encontrei um local na SEDF que reunisse de forma sistematizada todos os currículos já publicados e utilizados pela rede de pública de ensino do DF.

Nessa perspectiva, a análise foi fundamentada nos três últimos currículos publicados relativos aos anos de 2000, 2009 e 2011. Este último ficou em vigor até o ano de 2013. Entre os anos de 2011 e 2013 foi realizado um longo debate a respeito dos Ciclos de Aprendizagem e também ocorreu a elaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica, que foi publicado no ano de 2013, em uma versão para validação, sem conteúdos, somente com suas diretrizes. Em fevereiro de 2014 foi publicado a versão final do Currículo em Movimento, para ser implementada ao longo do referido ano letivo. Este não será abordado nesta pesquisa, pois o objetivo da pesquisa é abordar/

analisar os currículos já em utilização pela SEDF, além disso, a pesquisa decorreu ao longo dos anos de 2012 e 2013.

Para Lakatos e Marconi (2012), analisar significa estudar, decompor, dividir, dissecar, interpretar. A análise de um texto é referente ao processo de conhecimento de determinada realidade e acarreta o estudo sistemático dos elementos. Portanto, analisar é decompor um todo em partes, para que se possa realizar um estudo mais completo, a fim de identificar os tipos de relações existentes entre as ideias expostas. Assim, a análise foi realizada segundo os parâmetros a seguir:

- Estrutura dos currículos;
- Informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares;
- Informações do componente curricular Arte;
- Conteúdos de artes visuais.

E por fim, são apresentadas as considerações finais, após a análise comparativa do recorte documental proposto.

SEÇÃO 1 - EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Nesta seção realizo uma revisão de literatura sobre a educação pelo viés da cultura visual e das visualidades. Para que subsidiem a posterior compreensão das formas como as visualidades são abordadas nos currículos da SEDF, componente curricular² Arte - artes visuais, nos anos finais³ do Ensino Fundamental.

1.1 Educação e Cultura

O termo “educação”, quando pensado dentro da área de conhecimento das Ciências Humanas, e também da Educação em Artes Visuais, é compreendido, em seu sentido mais amplo, como a apropriação da cultura, ponto chave para a formação do indivíduo. A cultura, por sua vez, também compreendida de forma ampla abrange conhecimentos, valores, informações, ciência, tecnologia, arte, crenças, direito, filosofia, costumes, ou seja, tudo que o homem produz em sua transcendência da natureza (PARO, 2010).

Por conseguinte, a importância da educação se dá, porque, mesmo sendo o instituidor da história e da cultura, o “homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história, ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida” (PARO, 2010, p.25). Quando a cultura é tida como objeto de apropriação do educando, esse conceito alarga muito a área dos conteúdos da educação, que perpassam as fronteiras que compreendem o senso comum e a escola tradicional (PARO, 2010). Logo esse conceito de educação tem como finalidade a formação do indivíduo em sua plenitude, e não o desenvolvimento nos educandos, de competências e habilidades que os preparam para responder testes e provas. Entretanto deve-se considerar também o aprendizado adquirido no senso comum, pois é também parte do processo educacional.

Nessa perspectiva, ao considerar o ser humano um ser histórico, cabe considerá-lo também como ser social, e como ser político⁴. Fica claro, com isso, que

² Para a SEDF, as áreas do conhecimento ou disciplinas, como são comumente conhecidas, são chamadas de componentes curriculares. Dessa forma, a Arte é um componente curricular distinto da Biologia, por exemplo, e as artes visuais são parte desse componente curricular, com conteúdos distintos do teatro e da música.

³ Segundo o art. 23 da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, o Ensino Fundamental com 09 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 06 (seis) anos de idade, tem duas fases sequenciais com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 05 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 06 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 04 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

⁴ O termo política é utilizado no texto de uma forma ampla, tomando as ideias de Paro (2010), quando afirma que a condição de política do homem vem da sua historicidade e não pode ser tomada de forma isolada.

quando levado em consideração os processos educativos, as relações de poder são compreendidas em seu conceito mais ampliado, visto que todo processo educativo envolve pelo menos dois sujeitos: um com o desejo de transformar os comportamentos alheios (educadora ⁵) e o outro que possui conhecimentos que se consideram suscetíveis de serem mudados (educandos). Assim, o poder existe e é utilizado tanto pela educadora quanto pelo educando, e acontece tanto na capacidade de atuar sobre as coisas quanto na capacidade de estabelecer o comportamento de outros.

De uma forma ou de outra, a educação visa o indivíduo. E, na produção de sua existência, este elabora conhecimentos, informações, tecnologia, arte, ciência, valores, crenças, etc., ou seja, tudo que não existe naturalmente e a que chamamos de cultura ⁶. Assim, não é necessário reinventar tudo novamente a cada geração, pois os indivíduos têm a condição de passar seus conhecimentos para seus sucessores. Segundo Laraia (2005), o homem é capaz de proporcionar a retenção de suas ideias, comunica-las para outros indivíduos e transmiti-las para os seus descendentes como uma herança sempre crescente.

É significativo dizer que ao passar seus conhecimentos para as novas gerações, pode existir a criação de um conhecimento parcial do que existiu, e também pode acontecer uma releitura e uma reconstrução, com as devidas alterações e necessidades da nova geração. Destarte, “cada nova geração se apropria da cultura histórica e essa apropriação da cultura tem um nome: chama-se *educação*. [...] Se a educação visa o homem e, a educação é a apropriação da cultura, é pela educação que nós nos fazemos humanos” (PARO, 2010, p.89) [grifo do autor]. Como reflexo, os processos de ensino são processos de aprendizado tanto para si próprio quanto para os outros. Nesse sentido, a educadora aprende enquanto ensina, cresce e se consolida em seus atributos intelectuais. Porém, um dos pontos mais importantes para a educação ⁷ é a capacidade da educadora de influir no comportamento dos educandos e também na construção de sua personalidade. Ela deve criar em seu educando o desejo de aprender, pois o ato educativo tem entre os seus objetivos a formação, do questionamento, da construção do conhecimento.

⁵ Como atualmente a escola, e pode-se dizer a educação de uma forma geral, é dominada por mulheres (professoras/ educadoras/ bibliotecárias...), utilizarei o gênero feminino quando me referir aos professores e educadores de forma ampla.

⁶ O termo cultura é compreendido aqui como tudo o que o homem cria em seu fazer-se histórico.

⁷ Existe uma diferença entre ensino e educação que é importante pontuar: “ensino” se refere mais precisamente a transmissão de conhecimentos e conteúdos oferecidos aos educandos, já o termo “educação” é mais abrangente e complexo, pois não compreende somente as aprendizagens curriculares, como também as atitudes e valores, unindo o ensino à vida, para que desenvolvam suas capacidades físicas, intelectuais e morais (PARO, 2010).

Para alcançar o objetivo de difusão de conhecimentos a escola básica utiliza as disciplinas escolares, como Língua Portuguesa, História, Ciências, Biologia, Arte, dentre outras, em que os conhecimentos estão divididos e que fazem parte dos currículos e programas de ensino. Esses conhecimentos são executados e depois avaliados por meio, principalmente, de testes e provas, tanto no interior das escolas (para serem ou não promovidos para a próxima série), como nos exames do governo, como por exemplo, a Provinha Brasil ⁸; o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ⁹, composto por duas avaliações que se complementam, a Prova Brasil (também chamada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc) ¹⁰ e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) ¹¹, que são geradoras do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ¹²; além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ¹³. Contudo, é necessário frisar que não são somente os testes e provas (em âmbito escolar ou governamental) que avaliam o conhecimento. No campo da arte, por exemplo, é muito comum as educadoras realizarem a avaliação do processo, da produção, do crescimento do educando no decorrer das aulas e pode-se, na maioria dos casos em arte, optar por não realizar testes e provas (PCN, 1998).

Ironicamente, a escola que deveria ser o local privilegiado de profusão e difusão da cultura em todas as suas dimensões, afasta as pessoas que não aprendem eficientemente o que ela tenta ensinar, como também não desenvolvem interesse, afeto e familiaridade com diversas manifestações da cultura, como: teatro, pintura, dança, música, literatura, filosofia, ética, esporte, e as outras formas culturais que são parte do acervo histórico deixado pelas diversas gerações que as antecederam; com isso o direito de desfrutar dos educandos fica privado. É necessário então, reconhecer que o conhecimento é uma produção social, criado em experiências sociais, e que as experiências sociais produzem conhecimentos que podem levar as educadoras e os educandos às estratégias de reconhecimento (ARROYO, 2011). Segundo Paro:

⁸ A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico que fornece informações aos professores e gestores das redes de ensino sobre o processo de alfabetização. Mais informações no *site*: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>.

⁹ O SAEB tem como objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para melhorar a sua qualidade e para a universalização do acesso à escola. Mais informações no *site*: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

¹⁰ A Prova Brasil é uma avaliação censitária que envolve alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, e tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Mais informações no *site*: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

¹¹ A Aneb tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, de forma amostral, do alunos das redes públicas e privadas do país, matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Mais informações no *site*: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

¹² O Ideb reúne o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. É calculado por meio dos dados sobre aprovação escolar, que são obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Saeb e a Prova Brasil. Mais informações no *site*: <http://portal.inep.gov.br/web/porta-ideb/porta-ideb>.

¹³ O ENEM avalia o desempenho do estudante ao final da Educação Básica, com o intuito de melhorar a qualidade desse nível de escolaridade. Mais informações no *site*: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>.

Na educação, o objeto de trabalho é o educando, porque é ele quem se transforma durante o processo. [...] O educando se transforma em sua personalidade viva, se faz humano-histórico na medida em que se apropria da cultura. [...] Educar-se é transformar-se, assimilando conhecimentos, crenças, valores, condutas, informações, habilidades. É assim que nós transformamos o educando, no processo pedagógico. Então, ele é o objeto de trabalho (PARO, 2010, p.91-92).

Contudo, não se pode esquecer que a prática escolar não acontece somente na sala de aula (PARO, 2010; ARROYO, 2011), pois a relação entre educadora e educandos é somente um dos momentos da educação escolar. A experiência do educando acontece na escola em sua totalidade, como nos recreios, nos momentos de lazer e conversa antes, durante e depois das aulas, nas comemorações escolares (de diversos tipos, tais como as cívicas, folclóricas, nas visitas a exposição, no reconhecimento da cidade), na interação entre os educandos e também entre as educadoras enquanto universos particulares de conhecimento, experiências de diferentes culturas, no contato com os outros funcionários da escola. Além dos momentos fora da escola, como nos meios de transporte, na relação da escola com a família e também com a comunidade escolar, na relação com outros indivíduos, nos momentos de lazer, etc..

Conseqüentemente, o aprendizado não pode se basear somente em matérias, disciplinas, pois do ponto de vista cultural a principal matéria da escola é a própria escola, local em que os educandos irão trocar informações, conhecimentos, saberes, não só com as educadoras, como também com os colegas e os membros da comunidade escolar. Logo, o significado atribuído à escola é determinado nessa experiência de escola que os educandos têm. Hernández (2005) aponta que tanto educandos como as educadoras devem criar a habilidade de interpretar o que ocorre no grupo, na escola, tendo como foco a “relação do que se diz e o que se fala, os silêncios, a linguagem corporal, os lugares que cada um ocupa, assim como os recursos que utiliza, os instrumentos que mostra e as estratégias que escolhe” (HERNÁNDEZ, 2005, p.34), que são escolhidos.

Ao refletir sobre essas questões, e tendo em mente que a educação não acontece somente dentro da sala de aula, como também no ambiente escolar tido em sua totalidade, assim como na rua, com os amigos, em casa, na internet, na televisão, e em outros ambientes cotidianos, a educação escolar poderá se aproximar dos educandos, aumentando o seu interesse pelos conteúdos abordados dentro da sala de aula. Porém, para isso é necessário que não só os currículos, como também as educadoras e a sociedade estejam abertos a reconhecer e inserir esse cotidiano, essas vivências,

experiências, imagens, no ambiente escolar, nas salas de aula, (ARROYO, 2011; DUNCUM, 2011; PARO, 2010; VICTORIO FILHO, 2012, VIEIRA DA CUNHA, 2012) para que ocorra uma aprendizagem, uma construção do conhecimento mais leve, agradável, que o educando tenha vontade de ir à escola, de refletir sobre diversos conhecimentos, canônicos ou não, essa é uma das propostas da cultura visual.

Como pode ser visto no currículo da SEDF do ano de 2000, ao apontar que mediante uma diretriz única, “cada Escola deve buscar sua identidade que a particularize perante as demais. Essa identidade manifesta-se pela forma como a Escola vai desenvolvê-lo” (SEDF, 2000, p.12). Esse é um pensamento que traz, segundo o próprio texto do currículo, um reconhecimento da identidade pessoal de educandos e educadoras, e também de outros profissionais da educação.

1.2 Educação e Cultura Visual

Para alguns pensadores, os dias atuais passam a ser compreendidos, normalmente como o tempo do domínio da imagem visual e da virtualidade, marcados pela abundância e pelo excesso veloz e voraz das visualidades (VICTORIO FILHO, 2012; MARTINS; TOURINHO, 2012; DIAS, 2012; PARAÍSO, 2008). Ponto esse que leva ao predomínio das visualidades, que são produzidas e consumidas na mesma intensidade e velocidade que vem desafiando a Educação, na medida em que pensar sobre as possibilidades, consequências, benefícios e riscos ligados a essa era das imagens (VICTORIO FILHO, 2012) torna-se de suma importância na contemporaneidade.

Visualidades são compreendidas nessa pesquisa não só como as preservadas em grandes museus e galerias e reconhecidas como “obras de arte”, como também a fotografia, cena, desenho, figura, gravura, ilustração, propagandas, quadros, *design*, etc., e também, incluindo acontecimentos tão diversos quanto uma paisagem montanhosa, uma palestra em sala de aula, rituais como os casamentos ou as danças indígenas, além da sonoridade, do vídeo, videoclipe, etc.. Além do som enquanto imagem, à medida que cria uma visualidade do texto e modifica o cotidiano das pessoas e as visualidades produzidas pelos educandos, não só no ambiente escolar como fora dele.

Uma vez que os educandos não são tão passivos, e sim questionadores, detentores de experiências, vivências e de saberes, estes levam para a escola toda uma experiência impregnada de imagens (esse mundo das imagens que também exprimem e

determinam a forma de pensar e de viver das pessoas), de novas tecnologias que são consumidas, interpretadas, modificadas por eles e que comumente ocorre que os profissionais da educação, e mais precisamente as educadoras, não conseguem alcançar completamente este novo universo, muitas vezes por falta de formação, de leis, diretrizes, abertura nos currículos e até mesmo por falta de tempo.

Pode-se dizer que as imagens fazem parte de um aparato simbólico que abrange a criatividade, a produção de narrativas e ideias, os artefatos, objetos e mercadorias, como CDs, novelas, filmes, tirinhas, quadrinhos, internet, publicidade, videoclipe, grafites, dentre outros. Por conseguinte, estão ligadas à produção cultural, nas quais se tem acesso a partir da mediação de tecnologias e instituições que operam em variados campos, tais como educacional, televisivo, editorial, publicitário, cinematográfico, colocando em curso e propagando estilos de vida, sistemas de valores, padrões de comportamento, meios de comunicação e consumo que facilitam esta circulação ao mesmo tempo em que atuam como referências identitárias (MARTINS; TOURINHO, 2012). Para Mitchell (2012, p.29), “a imagem (como sempre) antecede a palavra, renunciando o futuro [...] é por isso que as imagens não apenas ‘têm’ um futuro vinculado à tecnologia e a transformação social, mas é o futuro visto através de um espelho em enigma” [grifo do autor]. Esse é um dos motivos pelos quais as discussões da visualidade são fundamentais na nossa vida diária, cotidiana, pois as imagens se tornaram produto e objeto material imprescindível para a nossa vida e também para a educação escolar formal.

O termo “cotidiano” no texto será utilizado no sentido dado por Dias (2012) e denominado pelo autor como “cotidiano espetacular”, que é compreendido como um campo ampliado do termo genérico “cotidiano”, que aponta o tempo/ espaço ampliado, no qual se dá toda a vivência de um ser humano e, a relação espaço-temporal, na qual ocorre essa vivência; ele tem como ponto central o imaginário visual e a imagética do cotidiano dos indivíduos. Para Dias:

O cotidiano é em si um espaço/ tempo que informa o espetáculo de categorias sociais identitárias da nossa cultura. E a juventude faz uso da bricolagem, no cotidiano, como uma tentativa autônoma de construir e rerepresentar sua percepção destas performances culturais (Idem, p.68).

A intenção de Dias (2012) é que sejam incentivadas pedagogias de confrontação, ao invés de práticas de compreensão e reprodução acríticas. Para Martins e Tourinho

(2012), as imagens estão presentes no nosso cotidiano e ao mesmo tempo em que são temas de interesse comum, são também objeto de conhecimento especializado, aproximando pesquisadores e estudiosos da cultura, da educação, da arte e de outros campos variados. Portanto, segundo os autores, debater ou refletir sobre as imagens pela perspectiva da educação é aceitá-las como produtoras e mediadoras de cultura. A educação em artes visuais deve desenvolver situações educativas para elaborar e modificar conteúdos educacionais, a partir dos repertórios da cultura visual e das artes, recontextualizando as imagens, inventando possibilidades de produção por parte dos educandos, inserindo temas e relações possíveis, modificando criticamente os sentidos originais em prol da interpretação e da ação dos educandos (MIRANDA, 2012).

É nesse contexto que as tecnologias de imagem e os fluxos imagéticos têm assumido pontos cada vez mais importantes na elaboração e difusão de informações na organização de identidades e ideologias, na criação de vínculos e relações na configuração de outros padrões de comunidades. Para Martins e Tourinho, “É praticamente inevitável relacionarmos fenômenos imagéticos ou culturas das imagens à arte e à educação. Mais especificamente, partimos do princípio de que imagens são agentes de socialização ou, dizendo de outra maneira, agentes sociais da educação” (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.10). Pode-se dizer então que, as imagens educam os indivíduos por meio de procedimentos não supervisionados, fazendo-se necessário o entendimento de que sua utilização é componente de um contexto cultural, e suas produções abrangem finalidades, objetivos e, por isso, os estudos sobre a Cultura Visual tendem a utilizá-los como base para os processos pedagógicos (RIBEIRO; MATTOS, 2013).

Em sua maioria, os educandos são muito influenciados pelas visualidades, e conseqüentemente essa influência constrói sua identidade, é parte de sua formação, fato que pode ser percebido nas escolas quando os adolescentes sonham e querem se parecer com os atores e atrizes, com os grupos musicais, com os jogadores de futebol, etc.. Porém, eles também são conscientes sobre a escola que querem, e esse posicionamento dos educandos é muitas vezes claro no ambiente escolar.

Uma vez que não compete mais debater o fenômeno das imagens sem antes levar em consideração a multiplicidade de relações que elas encadeiam com outros níveis de interação, manifestação e comunicação, pois as imagens exercem impacto sobre a identidade, a subjetividade, sobre a vida das pessoas,

abordadas como artefatos educativos, as imagens podem articular informações, significados e valores que influenciam e até mesmo orientam/ direcionam as pessoas a se posicionar em relação às ideias, a formar opinião sobre problemas e situações e, principalmente, a construir algum tipo de interação e compreensão sobre o mundo em que vivem (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.11).

Nessa perspectiva, a nossa forma de pensar e viver pode ser determinada pelo mundo das imagens, “que vai bem além das categorias da história da arte tradicional e que já não pode ser estudado com os mesmos conceitos que antes eram utilizados, como por exemplo, para a pintura, escultura e arquitetura” (DIAS, 2012, p.60-61). É nesse contexto que surge o termo cultura visual, que tem sido utilizado para designar diversos conteúdos, assuntos e debates, que passaram, a partir da década de 1980, a ser importantes nas pesquisas e na educação contemporânea. Porém, esse termo não é facilmente aceito e compreendido, por diversos motivos, inclusive por propor uma nova visão sobre a arte, na qual colocam em questão as relações de poder e a forma de refletir sobre essas obras, e o que é produzido.

Historicamente, o termo acadêmico “cultura visual” vem dos Estados Unidos da América, que nos anos 80 expandiu a área de estudos da cultura e do social em disciplinas como educação, geografia, sociologia e antropologia. Aqui se tomam como referências as ideias de Dias (2007) sobre a cultura visual, que salientam as experiências cotidianas do visual, deslocando a atenção da cultura de elite para a visualidade do dia-a-dia, em que seus objetos de estudo são os artefatos, as tecnologias e as instituições da representação visual. Nessa perspectiva, a expressão cultura visual começa a ser utilizada nos anos 90, referindo-se as mídias que “moldam” o nosso pensamento, nos ensinam sobre arte e conduzem nossa educação. Mais especificamente o conceito, no Brasil, já era conhecido, porém, o termo cultura visual entra no “vocabulário dos arte-educadores graças ao curso que deu Kerry Freedman em São Paulo, no SESC/Vila Mariana, em 1998, e publicação do livro de Fernando Hernández” (BARBOSA, 2009b, p.65).

Em um mundo como o contemporâneo, em que os meios de comunicação de massa adquirem cada vez mais importância como agentes que sugerem, transmitem e difundem valores, padrões e comportamentos (MARTINS; SÉRVIO, 2012), uma vez que com o desenvolvimento do sistema capitalista e a necessidade de uma cultura urbana e de uma sociedade consumista o cenário social no qual as belas artes atuavam mudaram irremediavelmente, “desde então e cada vez mais, nossa cultura foi perdendo

a proeminência das ‘belas letras’ e ‘belas artes’ para ser dominada pelos meios de comunicação” (SANTAELLA, 2005, p.06). É a transformação e a compreensão de arte, de cultura expandida, refletida na arte/ educação mediante a nova propagação, a introdução das imagens visuais e artefatos e também de sua importância na vida social. De acordo com Hernández (2007), a cultura visual é vista como um reflexo das transformações sofridas, desde os anos 60, por variados campos do conhecimento. Dessa maneira, a expressão cultura visual diz respeito a várias práticas e interpretações críticas que estão em volta das relações entre as posições subjetivas e as práticas sociais e culturais do olhar.

Esses questionamentos são muito importantes na medida em que a sociedade, os pesquisadores, os formadores de opinião, as educadoras, os elaboradores das políticas públicas e, conseqüentemente dos currículos, introduzem, mesmo que em alguns casos, ainda de forma lenta, questionamentos relacionados à quais conhecimentos serão incluídos nos currículos, tais como: as experiências, os aprendizados, as visualidades que a sociedade, os educandos e as educadoras vivenciam diariamente. É nesse sentido que as discussões sobre as visualidades, a cultura visual se encontram, como uma forma de debater e de incluir nos currículos, além da arte tida como legítima, canônica, os artefatos, as imagens produzidas e vivenciadas socialmente, preparando os indivíduos, os educandos e de certa forma também as educadoras, que antes não precisavam refletir com tanta frequência esses assuntos que hoje são de algum modo instantâneos, para uma vivência social questionadora, reflexiva, em que não será “enganado” pelas visualidades midiáticas, por exemplo, de forma banal. São esses novos questionamentos, essas novas práticas educacionais, essas inserções contemporâneas na educação em artes visuais que produzem resistências e transformações nos currículos.

Compreende-se assim que, a cultura visual é um processo social e comunicativo que perpassa barreiras de variadas áreas do conhecimento, antropologia, sociologia, artes, para criar novos espaços de aprendizagem, campos do saber, que admitam atrelar e relacionar para compreender e aprender, mediante a decodificação, a reinterpretação e a modificação de universos visuais (HERNÁNDEZ, 2003). A cultura visual “[...] tem se desenvolvido com a inclusão da interação das questões da diferença e do comportamento ligadas a desvios e a perspectivas culturais e sociais conflitantes” (BALLENGEE-MORRIS; DANIEL; STUHR, 2005, p.264). É um campo extenso, variado, em que se abordam espaços e formas de como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura; ela está ligada aos estudos da cultura e do social e das

disciplinas do conhecimento que fazem uso do termo com o intuito de adicionar em um único conceito todas as realidades visuais, as visualidades, sejam quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano (DIAS, 2012).

À vista disso, o conceito de cultura visual é de certa forma móvel, na medida em que estão inseridos artefatos materiais criados pelo trabalho, pela ação e a imaginação dos seres humanos com intenções estéticas, simbólicas, rituais ou político-ideológicas. Esses limites flexíveis e temporários são transferidos para abarcar fenômenos de um espectro vasto como as representações visuais e as tecnologias da informação. Essa abrangência amplia o conteúdo visual das diversas produções que diariamente são incluídas ao campo denominado cultura visual, como os que aparecem no *Facebook*, *Instagram*, *You Tube*, Internet, televisão, *outdoor*, dentre outros.

Além da visualidade, a cultura visual se dedica a outras formas de comunicação. Ela procura, dentre outros pontos, indagar como as pessoas veem o mundo e criam as mais diversas representações, debate formas de produção e circulação de imagens, discutem as diferenças entre o verbal e o visual, colocam em questão a alta e a baixa cultura nas artes, é parte integrante na construção do conhecimento, da educação e influi nas relações de poder. A cultura visual examina e debate a necessidade de rever e ambientar o conceito de valor num mundo, onde experiências diárias sugerem novas formas de perceber, sentir e pensar. Ao debater a hegemonia da palavra falada, privilegiada pela cultura ocidental, em detrimento das representações visuais, a cultura visual procura desenvolver uma teoria da imagem, pois para ela as imagens são o ponto central de conflito e desconforto, movimentando várias atividades intelectuais, políticas e afetivas.

Consequentemente, como campo transdisciplinar ou pós-disciplinar e transmetodológico, a cultura visual é considerada um ambiente conceitual de encontro, que reúne debates sobre variados aspectos da visualidade, procurando levantar e responder questões que se cruzam a partir de campos de investigação e também dos processos metodológicos da cultura visual e suas alterações sofridas desde o início dos anos 60 por variados campos do conhecimento, como estética, história da arte, os estudos culturais, linguística, crítica literária, teoria fílmica, literatura e a antropologia, analisando o caráter mutável dos objetos artísticos, estudando-os como artefatos sociais (DIAS, 2011). Esse fato pode ser percebido de diversas formas, como nas modificações surgidas na escrita após a imersão da sociedade nas novas tecnologias, como os *tablets*, *smartphones*, internet, computadores, os equipamentos *touch screen*, dentre outras

possibilidades. As pessoas tiveram que se adequar ao modo de vida rápido e simplificado, e dessa maneira, a escrita foi modificada, principalmente quando realizada em um desses meios, utilizando-se os *emoticons*, as abreviaturas, as próprias imagens, fotografias, os *hashtags* utilizados nos aplicativos, *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, ao invés das palavras.

Como reflexo, além do interesse em pesquisar a produção artística do passado, a cultura visual dá especial atenção aos fenômenos visuais que acontecem hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens nas práticas culturais que surgem da utilização dessas imagens. Adotando esse ponto de vista, a cultura visual admite-se que a percepção é uma interpretação, e assim uma prática de produção de significado e de conhecimento que depende do ponto de vista do observador/ espectador, em termos de gênero, classe, crença, etnia, informação e experiência cultural (TOURINHO; MARTINS, 2011). Mas é possível, com as facilidades atuais, existir uma aproximação mais rápida com outras culturas, no sentido de haver várias interpretações, modificações para a construção do conhecimento.

Por esse motivo, dentre outros, é preciso considerar que as manifestações culturais, a arte e a mídia analisadas em particular possuem sua história, mas também não podemos esquecer que na atualidade a cultura está cada vez mais mista, o que não deixa tão claros os limites da pesquisa sobre os objetos da cultura visual. Por isso, a cultura visual procura compreender os acontecimentos, que nas duas últimas décadas mudaram a compreensão da arte, cultura, imagem, educação e história e que agiram na mediação de representações, identidades e valores. Ela realiza uma reflexão crítica de uma situação contemporânea, que de certa forma é incerta, mutável e contraditória, pois vivemos em um mundo interpretado, simbólico, em que tudo que se faz ou diz está em um discurso provisório, pois os significados atualmente percorrem visualmente e, mesmo que a visualidade não substitua os discursos lingüísticos, ela os deixa rápidos, eficientes e compreensivos.

Um dos pontos de ênfase da cultura visual é o entendimento crítico da visualidade, a retomada de reflexões e narrativas existentes em que o sujeito (enquanto receptor e interprete) começa a elaborar novos relatos e coloca seu olhar sobre as narrativas, que além de verbais são também visuais ou intermediáticas; questiona e analisa criticamente as experiências culturais e os textos críticos do cotidiano. Com o foco direcionado para a visualidade, existe uma ênfase nos questionamentos a respeito do "contexto como o discurso da apropriação, as teorias pós-estruturalistas – morte do

autor, fim da história, o postulado da autonomia e a desconstrução – os debates sobre a crise da representação e o discurso da diferença/ exclusão” (MARTINS, 2008, p.30). Esse predomínio da imagem leva a uma substituição das convivências diretas entre os indivíduos para a categoria de espectador (interprete) pelo consumo passivo ou ativo de imagens de todos os tipos, deixando claro que a supremacia das imagens sintetiza certa ordem de relações sociais e forma o desenvolvimento mais atual das superestruturas com consequências sobre as formas de pensar, desejar, sentir, consumir e agir (MARTINS, 2005).

Visto que anteriormente não era possível se comunicar instantaneamente com outras partes do mundo com o auxílio de imagens de alta resolução como acontece hoje, mediante as novas tecnologias, como os *tablets*, *smartphones*, internet banda larga, que fazem parte do grande evento visual que nos cerca e generaliza nosso vínculo com a tela, essas tecnologias têm favorecido uma multiplicação da imagem sem precedentes, que modificou radicalmente a paisagem visual atual (DUNCUM, 2011). À vista disso, a variedade de imagens disponíveis e que circulam pelo mundo é imensa; basta olhar para o lado que já somos envolvidos pela visualidade do cotidiano, seja pela televisão, internet, celulares, *outdoors*, placas de propagandas, revistas, jornais, dentre outros. O que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's)¹⁴ colocam em discussão “é a separação entre o objeto material, fundamento principal da arte moderna e sua imagem. É a possibilidade de circulação da imagem, o que modifica epistemologicamente e cognitivamente as condições da educação artística” (MIRANDA, 2012, p.85-6). Dentro desse contexto, a escola é um dos locais em que se pode ver, trocar informações, discutir e compreender essas imagens. Segundo Martins:

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, mas especialmente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder (MARTINS, 2008, p.33).

Por consequência, a experiência obtida por meio das imagens disponíveis cotidianamente é parte importante de nossas vidas. Atualmente, o surgimento das

¹⁴ As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) é o grupo de tecnologias e métodos que foi desencadeada a partir da década de 1970 e que possibilitaram acelerar, digitalizar e veicular em rede o conteúdo comunicacional. Dentre essas tecnologias estão câmeras de vídeo, as *webcam*, CD, DVD, *pen drive*, cartões de memória, internet, *tablets*, *smartphones*, celulares, e-mail, as nuvens de compartilhamento, etc.

NTIC'S modificou a percepção que temos não só da arte como também do mundo e também do conceito de arte que se tem atualmente.

Assim, é necessário um novo olhar para compreendermos a cultura contemporânea, que invade os espaços da escola com capacidade de articular conhecimento, expressão e experiências estéticas, já que, segundo Freedman (2006), as imagens e os objetos da cultura visual são vistos frequentemente e interpretados instantaneamente, criando um novo conhecimento e novas imagens sobre a identidade. É nesse contexto que, analisar e produzir imagens e objetos da cultura visual leva a uma percepção de justiça, da complexidade do social, do político e das relações econômicas, metas importantes para a educação. Portanto, a relação dos indivíduos, e principalmente dos jovens e adolescentes com o universo visual, não acatam limites disciplinares e institucionais, o que contribui e fortalece o trânsito de imagens, objetos e tecnologias, confundindo e modificando espaços e práticas de representação.

Também não se deve esquecer que a cultura visual é um campo novo, de estudos em volta da construção do visual nas artes, na mídia e na vida cotidiana; é além de uma área de investigação, uma iniciativa curricular, baseada na imagem visual como centro nos processos, e meio em que os significados são produzidos em contextos culturais (HERNÁNDEZ, 2007). Ela situa-se nos novos enfoques interdisciplinares, pois dá atenção a imagem imaterial e examina a dimensão material dos objetos culturais, “considera que as obras artísticas não são objetos feitos com uma finalidade histórica particular, mas sim que funcionam como objetos intercambiáveis que circulam sem barreiras e com uma economia da imagem, de certa forma, a-histórica”. (HERNÁNDEZ, 2000, p.131).

Contudo, segundo Charréu (2011), a Cultura Visual como “não-disciplina”, não pode ter em mente as mesmas regras que são utilizadas para as outras disciplinas, como também não pode funcionar dentro das mesmas rotinas, já que não é considerada uma disciplina curricular. Para o autor, a Cultura Visual pode “contaminar” de forma implícita os conteúdos do modelo curricular de variadas disciplinas, principalmente as que estão dentro do que é denominado de Ciências Humanas, onde a Arte está incluída. Por isso, a cultura visual pode estabelecer-se como “um vetor de transdisciplinaridade entre disciplinas e áreas de conhecimento, procurando dar uma resposta a uma problemática diagnosticada. Presta-se, assim, a constituir-se como área de interface entre disciplinas para a elucidação e resolução de inúmeros problemas psicossociais da contemporaneidade” (Idem, p.119). Conseqüentemente, essa “contaminação” sugerida

pela Cultura Visual em outras disciplinas, que não a de artes visuais, é uma forma de transformação curricular, produzida pelas práticas pedagógicas contemporâneas. Esses questionamentos devem ser pensados quando da elaboração dos currículos não só de arte, mas também das outras disciplinas escolares.

Não podemos esquecer que as práticas das artes visuais constituem grande parte da cultura visual, que é também tudo que os seres humanos sentem e formam por meio da visão ou da visualização; é a forma como vemos a vida. Para Martins,

[...] a proposta da cultura visual é questionar e construir um conhecimento mais profundo, rico e complexo [...] a cultura visual dá grande importância não apenas a compreensão, mas também, à interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais (MARTINS, 2008, p.33).

Como intermediária em procedimentos de deslocamento, a cultura visual cria relações em que o conceitual não é prioridade. As relações estabelecidas são de tradução, ou seja, procedimentos de troca do conceitual em experiência ou de experiência em conceito. As representações na cultura visual surgem como força mobilizadora, como condição e possibilidade, como perspectiva de que acontecimentos visuais, imagens ou a interação possam conferir a elas habilitações para deixar um discurso representativo. A cultura visual tanto processa e apresenta como modifica e reelabora imagens e idéias; é possível dizer que ocorrem ao mesmo tempo atos de percepção, interpretação e de interação que pedem mudanças, ou pelo menos solicitam um questionamento de espaço nos discursos predominantes. Ela provoca deslocamentos perceptivos e conceituais, pois está em espaço de fenda por onde passam objetos, imagens e tecnologias da visualidade contemporânea.

O objetivo da cultura visual não é diminuir ou livrar-se da discussão das práticas artísticas nas artes visuais, pois essas fazem parte da cultura visual, mas sim produzir um conhecimento mais denso, rico e profundo, colocando em perspectiva a importância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao olhar, como construções de sentido das subjetividades do mundo contemporâneo. Esse é um dos motivos pelos quais a diferenciação levantada entre

arte e cultura visual não só se mostra equivocada, como também revela a sobrevivência do ranço discriminatório em relação à cultura popular, ao *kitsch*, à mercadoria cultural destinada ao consumo das massas. Walter Benjamin (1986) já chamava a atenção para o fato de que as massas buscam, na obra de arte, não contemplação ou

meditação, mas distração, desfrute, entretenimento (MARTINS, Alice, 2012, p.212) [grifo do autor].

Nessa perspectiva, a cultura visual reconhece a importância da interpretação crítica, além da compreensão, cujo objetivo é deixar claras as percepções ocultas perante o início de um processo de mudança criado para liberar e reforçar os diversos grupos de pessoas (HERNÁNDEZ, 2007). Segundo Tourinho e Martins (2011), o intuito da educação da cultura visual não é mudar conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas introduzir e agregar no fazer artístico, a discussão do espaço das imagens, levando-se em consideração qualquer imagem ou artefato artístico e seu potencial educativo na experiência humana.

O interesse da cultura visual não é somente com o visual, mas com outras formas sensoriais de comunicação; também não se concentra apenas nos fatos e artefatos visuais observáveis, mas olha também para os modos e os vários contextos da visão e da representação. Ela ocupa uma boa parte da experiência diária das pessoas, é importante para a economia, para os negócios e para as novas tecnologias, pois tanto produtores como receptores podem beneficiar-se do seu estudo (DIAS, 2008). Assim, além do prazer ou do consumo, um estudo ordenado da cultura visual pode nos oferecer um entendimento crítico do seu papel e das suas funções sociais, das relações de poder que se vinculam, além de sua simples análise ou do prazer que geram. Pode-se dizer que as práticas contemporâneas de ver e ser visto, que são características do acentuado contato com as imagens, são um tipo de troca, de relação sensório-visual que prevê e exige algum tipo de negociação de informação, conhecimento e prazer. Desse modo, para Ballengee-Morris, Daniel e Stuhr,

[...] a cultura visual dispõe de um componente estimulante para um currículo integrado pela exposição de imagens e objetos que caracterizam a complexidade, ambiguidade, contradição, paradoxo e múltiplas perspectivas. Por esse caminho, os estudantes aprendem que a vida real é desarrumada e as questões não são resolvidas tendo 'a' resposta certa (BALLENGEE-MORRIS; DANIEL; STUHR, 2005, p.268).

Soluções requerem compromisso, discussão, negociação, mediação, sensibilidade e franqueza com os recursos comunitários e variadas representações. Haja vista, que a compreensão de cultura visual é interdisciplinar, no sentido de levar em conta várias disciplinas que têm por afinidade ou proximidade fundamentos e/ ou elementos em comum, e procura referenciais da arte, da história, da arquitetura, da

psicologia cultural, da antropologia, dentre outros (MARTINS, 2005). Ela não se organiza mediante nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas em relação aos seus significados culturais. Essa noção corresponde às mudanças nas noções de arte, cultura, história, imagem, educação, dentre outras, produzidas nos últimos 20 anos, e está ligada a noção de “mediação” de representações, valores e identidades. Dessa maneira, a cultura visual tem como objeto de estudo os artefatos materiais criados pelas pessoas, com objetivos práticos ou não, direcionadas ao sentido do olhar para um significado amplo.

Existem na cultura visual, construtores e interpretes, e não receptores e leitores, pois a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e em consonância com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola (HERNÁNDEZ, 2000) e dentro da escola, na medida em que os educandos são também construtores de conhecimento. A intenção é que os indivíduos se tornem críticos com o poder da visualidade e da educação, e para isso, educadoras e educandos precisarão aprender a olhar para si, assim como para a construção cultural dos outros, levando a implicações estéticas, em que as imagens e os objetos da cultura visual possam criar um novo conhecimento e também novas imagens sobre a identidade e o entorno.

Nessa perspectiva, existe essa nova proposta de debate a favor de um desenvolvimento, de entendimento mais profundo em relação à qualidade na vida dos outros e da nossa (TAVIN, 2011). Assim sendo, é importante a posição de ponte exercida pela cultura visual, em que como campo de saber admite ligar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola com a aprendizagem de meios para decodificá-lo, reinterpretá-lo e transformá-lo na escola. De acordo com Ballengee-Morris, Daniel e Stuhr,

[...] usando uma perspectiva crítica, a comunidade de aprendizes pode chegar a perceber que aquilo que tem sido socialmente aprendido pode também ser desaprendido ou modificado pelos indivíduos, dentro do grupo ou da comunidade, caso se avalie ser necessário proceder dessa maneira (BALLENGEE-MORRIS; DANIEL; STUHR, 2005, p.269).

Dias (2011) afirma que é importante que todos, inclusive educandos e educadoras, se conscientizem da importância de se compreender as maneiras e razões porque são seduzidos por um imaginário visual do cotidiano. Nesse contexto, a educação da cultura visual é uma nova “concepção pedagógica que destaca as ubíquas representações visuais do cotidiano como elementos centrais que estimulam práticas de

produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (DIAS, 2008, p.38). Ela enaltece uma característica da visualidade que diz respeito à forma como olhamos e somos olhados pelo mundo e como esse método de visão é peculiar e relevante para a formação do conhecimento, já que estamos constantemente constituindo e sendo constituídos por ele (DIAS, 2012).

É interessante reiterar que a educação da cultura visual não elimina as artes de elite. Em vez disso, ela aborda os caminhos curriculares mediante visões inclusivas, em que diferentes maneiras de produção da cultura visual possam ser estudadas e compreendidas de uma forma mais relacional e com contextualizações menos hierárquicas. Ela leva os indivíduos a consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e então à ação. Possui a percepção de que o conhecimento é socialmente construído e relacionado ao poder, e com isso, estimula consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, resistindo à hegemonia dos discursos da visualidade. Para Dias (2008), a educação da cultura visual é inclusiva em todas as maneiras com relações de ensino e aprendizagem da visualidade e seus produtos culturais. Ao enfatizar essas questões, Duncum (2011) afirma que,

[...] a cultura visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas. Além disso, acredita-se que as imagens influenciam umas às outras, que sejam intertextuais (DUNCUM, 2011, p.21).

Pode-se dizer então, que uma das fundamentais contribuições do campo de Estudos de Cultura Visual é a de questionar as categorias, as dicotomias e os limites da cultura visual pós-moderna (HERNÁNDEZ, 2007). Dessa maneira, a educação da cultura visual pode ser considerada como uma forma de discurso, um ambiente pós-disciplinar de pesquisa e não uma determinada coleção de textos visuais, que põe no centro da discussão política e educacional, a questão de quem é o que vê. O que leva a colocar a subjetividade no meio do projeto da cultura visual. Como reflexo, os Estudos da Cultura Visual “[...] respondem perfeitamente ao desmoronamento das grandes narrativas universalizantes, abrindo espaços para um estudo muito mais detalhado que dê conta das especificidades circunstanciais e contextuais de seu objeto de estudo” (AGUIRRE, 2011, p.70).

O centro desse enfoque são as várias manifestações da cultura visual, e não somente os objetos tidos como canônicos, mas também os que são produzidos atualmente e os que fazem parte do passado, os que estão ligados à própria cultura e com a dos outros povos (HERNÁNDEZ, 2000), os que estão nos museus, nos cartazes publicitários, nos anúncios, videoclipes, nas telas do computador, na internet, os realizados pelos docentes e os dos próprios alunos. Visto que,

vivemos imersos em um mundo tecnológico visual, extremamente sofisticado e difícil, em que as imagens que usamos no cotidiano para nossa comunicação, instrução e conhecimento, transformaram-se em uma mercadoria valiosa e indispensável. Consequentemente, os estudantes necessitam compreender como e por que são seduzidos por um imaginário do cotidiano e de que forma podem mediar essa relação como sujeitos agentes. (DIAS, 2005, p.284).

Uma proposta para a compreensão da cultura visual é a de reconhecer que vivemos repletos de uma grande variedade de imagens visuais. Aproximar-se dos objetos visuais significa deixar em segundo plano a convicção de que o valor estético é dependente de uma resposta unânime, e que essa resposta é concebida pelos membros mais “qualificados” da sociedade. Dar atenção ao entendimento da cultura visual significa aproximar-se de todas as imagens e analisar a capacidade das culturas para produzi-las no passado e no presente com a intenção de entender seus significados e como afetam nossa visão sobre nós mesmos e sobre a visualidade que estamos vivendo. É nesse contexto que Hernández (2011) compreende que as imagens e as representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posicionamentos discursivos que colaboram para refletir o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos.

Nessa perspectiva, os indivíduos devem olhar não só para si como para o outro, para a sua cultura e para a cultura alheia, pelo viés da cultura visual, já que as culturas não são entes isolados, principalmente nos dias atuais com tantas informações disponíveis, mas conectadas a vida das pessoas que as formam. Sem essa visão crítica e o senso de responsabilidade, os indivíduos podem ser manipulados pela grande diversidade de imagens, que aparentemente inofensivas, espalham-se e perseguem o nosso cotidiano, pois as imagens possuem vida cultural e desempenham poder psicológico e social sobre os indivíduos.

Assumir uma metodologia crítica e performativa pressupõe para Hernández (2007), pensar sobre o visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e os estágios de

visualidade, a forma de olhar e produzir olhares; ponderar sobre as relações de poder que se formam e unem mediante as imagens e que podem ser favorecidas pelas formas de ver, imaginar e estabelecer representações; analisar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais. É importante ter em mente que

[...] cada manifestação cultural, cada arte e cada meio tem algumas características e uma história e, atualmente, a cultura é cada vez mais híbrida, o que faz com que os limites a partir dos quais se confronta a pesquisa sobre os novos 'objetos' da cultura visual sejam cada vez mais imprecisos. Daí que um primeiro objetivo de uma educação para compreensão da cultura visual, que, além disso, estaria presente em todas as áreas do currículo, seria *explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações* (HERNÁNDEZ, 2000, p.136) [grifo do autor].

O que determina a arte, imagem e cultura visual não são os artefatos, e sim a forma como nos relacionamos, aproximamos e olhamos esses artefatos. O objeto estético não perde o seu poder na cultura visual, mas é investido de outros poderes que o ligam com o seu contexto social. O significado cultural e estético das imagens está no centro das discussões sobre a cultura visual, pois a visão é uma construção cultural, e assim sendo, é aprendido e cultivado mediante as práticas sociais e as práticas educacionais criadas nas instituições.

Sob a perspectiva da cultura visual, a interpretação é uma prática social que movimenta a memória do ver, entrecruzando a memória do social formada pelo sujeito. Ela configura processos de construção de sentidos e significados. A interpretação crítica se baseia em pensar a arte, a imagem como elemento e práxis de uma cultura visual, de uma comunidade interpretativa. Desse modo, as imagens nos questionam e nos educam, os significados se modificam, mas também mostram uma dimensão do pensamento coletivo e das projeções imaginárias ou sociais das pessoas. Elas estão vestidas e revestidas por opiniões e pontos de vista gerais e individuais, por valorações alheias e algumas vezes estrangeiras. Toda obra, toda imagem é de alguma maneira, um ponto de vista social e as formas artísticas, as imagens estão embebidas de valorações sociais. As imagens constituem uma forma importante de representação; seu poder, em grande parte, está em seu caráter interpretativo, pois a imagem personifica significados, como afirma Freedman,

[...] uma imagem torna-se um objeto por meio do trabalho de um artista; a imagem é reconstruída na memória de quem vê o objeto

(dentre esses outros artistas); é relacionada ao conhecimento anterior, integrada a outras imagens criadas por outras pessoas e usadas para vários fins, inclusive a interpretação e a criação de novas imagens (FREEDMAN, 2005, p.126).

Alguns aspectos importantes do conhecimento da arte são o caráter representacional e as relações entre as diversas formas de cultura visual. Para o entendimento de outras formas de cultura visual é importante que se estabeleçam relações entre imagens e suas interligações interdisciplinares, incluindo as condições sociopolíticas sob as quais são produzidas e vistas. As pessoas têm que começar a prestar atenção ao conteúdo da mídia e das imagens cotidianas, para aumentar o conhecimento e a imaginação mediante os diversos tipos de produções da cultura visual e da crítica. Segundo Alice Martins, é de suma importância atualmente considerar,

[...] olhar e repensar o mundo de modo lúdico, disponíveis para novas descobertas, abrir nossos olhos para os filmes, as fotografias, os vídeos, e para os desenhos, os bordados, os tecidos, os volumes nas madeiras, na argila, no papel *machê*, e também para as formas das árvores, seus galhos, e folhagens, para os ângulos das projeções arquitetônicas, das sombras mutantes, as texturas, perguntar como certos artistas ordenaram os elementos de suas obras a partir dos mundos que os cercavam, buscar novas ordenações, correr riscos (MARTINS, Alice, 2009, p.108).

Quanto mais as pessoas estão abertas as visualidades, aos acontecimentos, tanto simples quanto complexos do cotidiano, mais estarão imersas na cultura visual e em tudo que ela pode oferecer ao indivíduo, as pesquisas, aos processos de ensino e aprendizagem, para posteriormente mudar a forma como as pessoas compreendem e pensam a educação, os artefatos, as imagens.

Segundo Hernández (2007), o papel das artes no decorrer da história cultural humana foi e continua a ser um trabalho de “construção da realidade”. As artes constroem representações do mundo, que podem ser tanto sobre o mundo real ou sobre mundos imaginários, que não estão presentes, mas que podem levar as pessoas à invenção de um futuro alternativo para si mesmos. À vista disso, a intenção do ensino das artes é o de auxiliar a compreensão do ambiente social e cultural do qual participa cada indivíduo. Na interpretação crítica, arte e imagem são ideológicas e o artístico, mesmo dentro de sua especificidade estética, é parte integrante de uma economia sociocultural que concede as obras e imagens, valorização.

Assim, ao se aproximar da arte/ educação contemporânea, nota-se que suas práticas pedagógicas estão cada vez mais ligadas à pedagogia crítica ¹⁵, ao invés do ensino artístico. Muitos educadores em arte têm se preocupado com a grande influência que os fenômenos sociais, econômicos e políticos têm sobre a educação, levando para as discussões, assim como para as práticas artísticas, temas que antes não eram dessa área de conhecimento (CHARRÉU, 2011).

Mesmo não tendo a legitimidade e o reconhecimento de disciplinas tradicionais, como estética e história da arte, a cultura visual tem sua força nas práticas educacionais e a cada dia adquire novos pesquisadores e interessados a levar adiante os estudos e o ensino acerca da visualidade, pois a cultura visual precisa ser pensada e estudada como objeto para gerar a “aceitação da diferença, o reconhecimento da alteridade em suas manifestações de gênero, sexualidade, raça e classe” (DIAS, 2005, p.284). Já que a experiência humana é mais visual e visualizada que nunca, pois possui a reprodução eletrônica, a cibernética, a tecnologia digital, dentre outros, como formas de visualidade com poderes sem iguais ao seu favor.

É preciso considerar que atualmente os significados transitam visualmente e mesmo que a visualidade não ocupe totalmente o lugar dos discursos lingüísticos, ela os deixa mais rápidos, eficazes e compreensivos. Na maioria dos ambientes, como nas residências, nos espaços públicos e institucionais a imagem tem influência e poder que perpassa a informação objetiva da qual ela também é parte integrante. Nos processos de constituição de sentido é imprescindível entender contextos, práticas sociais e relações de poder subentendidas ou explícitas nas culturas das imagens, já que os grupos não podem ser considerados homogêneos, pois possuem especificidades, organizam-se em segmentos que se unem a partir de afinidades e interesses, dentre outros motivos (MARTINS; TOURINHO, 2012). Segundo Tavin,

[...] a vida contemporânea é mediada por um turbilhão de imagens visuais. Televisão, filmes, Internet, aparelhos de imagem usados na medicina, câmeras de telefones celulares, satélites, jornais, revistas e inúmeros outros dispositivos de multimídia aumentam nossa visão, representam ideias e ajudam os seres humanos a verem e a serem vistos. Tentar compreender essa condição cultural, suas manifestações materiais e simbólicas e o efeito que ela exerce, sobre nossas

¹⁵ O termo Pedagogia Crítica é relacionado no presente texto às práticas capazes de responder as necessidades dos educandos contemporâneos em uma sociedade dominada por imagens; a possibilidade de despertar nas pessoas uma visão crítica às imagens e artefatos que estão presentes em espaços culturais e no cotidiano; a promoção de uma compreensão de valor, diversidade e complexidade das manifestações sociais e culturais da visualidade contemporânea; e a formação de cidadãos que fazem parte de um processo ideológico e democrático ao causar a reflexão responsável (DIAS, 2012).

identidades individuais e coletivas, constitui o projeto da *cultura visual* (TAVIN, 2009, p.225) [grifo do autor].

Por tudo isso, torna-se importante compreender que ensinar por meio da cultura visual e fomentar seu estudo no âmbito escolar atual pressupõe a destruição de uma série de conteúdos que permanecem no que tradicionalmente é conhecido como Educação Artística, ou na disciplina de Artes Visuais (CHARRÉU, 2011). Assim, é importante repensar os currículos para inserir a cultura visual não somente na disciplina denominada arte, como também nas outras disciplinas das Ciências Humanas, como literatura, geografia, história, sociologia, dentre outras, para que haja uma conexão de pensamentos, de compreensão sobre as imagens e o poder, o efeito exercido por elas na nossa vida, mudando formas de pensar e agir não somente das crianças e adolescentes, como também dos adultos consumidores da mídia.

Para isso é importante que as educadoras estejam abertas e conectadas as novas tecnologias, utilizando-as em suas aulas, para que a escola esteja mais próxima aos educandos. Aprender como se comunicar com música, gráficos, imagens, cinema é tão importante quanto à comunicação com palavras, e que entender suas regras é tão importante quanto fazer com que uma frase funcione. Atualmente, tanto o conhecimento, quanto diversas formas de entretenimento são visualmente construídas, pois o que vemos tem muita influência na nossa capacidade de opinião, é mais propício a despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos. É fundamental que as pessoas e os educandos reflitam sobre como as manifestações da cultura visual refletem as relações de poder, contribuindo na sua vida em todas as dimensões, como a emocional, social, material e política.

As visualidades cotidianas são parte do processo educacional na medida em que os educandos levam para sala de aula essas vivências que acontecem fora de sala de aula. Essas visualidades compõem o rol visual, não só dos educandos, como também de toda uma sociedade conectada a televisão, aos jornais e revistas, as novas tecnologias. As novas tecnologias têm gerado uma saturação imagética nunca antes vista, criada por uma economia capitalista, que precisa de bens efêmeros para que sobreviva, e a sociedade, desinformada e pouco crítica com relação a essas imagens é mais contaminada.

1.3 Educação, Visualidade e Cultura Visual na Educação Básica – Ensino Fundamental, anos finais

Atualmente nas escolas é fundamental que as arte/ educadoras tenham espaço para desenvolver o entendimento crítico de que as imagens que “vivem na nossa vida, incluso as visualidades da escola, não são expressões de um mundo puro, infantil e sem problemas, mas sim construções sociais evadidas de estruturas e sistemas de poder que ao se constituir também nos constroem como sujeitos” (DIAS, 2012, p.72). Compete assim as arte/ educadoras disponibilizarem aos educandos a chance de aproximar de forma crítica de suas próprias experiências culturais cotidianas, pois as crianças já estão acostumadas, de várias maneiras, a utilizar, produzir, intercambiar, consumir, aceitar e recusar diferentes imagens virtuais, já que o campo da cultura é um espaço de participação, de consenso e conflitos.

Como pode ser visto, quando se apresenta uma “abertura” da escola ao meio sociocultural que a envolve não só se leva a ação educativa fisicamente para os espaços que, normalmente, são considerados menos nobres para o ato de ensinar, como ateliês de artistas, fábricas, oficinas de artesãos, etc., como também se considera um conjunto de “materiais de cultura” (novelas, publicidade, filmes, imagens, fotografias de família, etc.) que são aptos de se formarem como espelho social das pessoas que interagem com elas, sendo de suma importância para uma escola com maior foco no entendimento do presente, ao invés da exaltação do passado (CHARRÉU, 2012).

Uma educação da cultura visual deve ser pensada, permitindo que a informação visual e estética que transita fora da escola possa ter conexão com os assuntos e temas abordados na escola, pois atualmente com os novos meios de comunicação de massa e o fácil acesso a eles, todos nos tornamos “testemunhas”¹⁶ do que ocorre no meio social, como reflexo do espaço da mídia. Pode-se dizer com isso, que as imagens da cultura popular, por exemplo, contribuem para o imaginário das crianças e adolescentes na medida em que, muito além de produzir seus imaginários, as imagens se unem a eles como se fossem peles, “meninas brancas, loiras e de olhos azuis são princesas, meninos ágeis, fortes e que não usam óculos são super-heróis” (VIEIRA DA CUNHA, 2012, p.101-2). Conseqüentemente, meninos e meninas que têm a cultura como padrão de beleza, se unem para escolher seus iguais para as suas brincadeiras e convivência, e

16 O termo testemunha é utilizado no texto como testemunho pessoal, no sentido de ser espectador, de presenciar o que acontece no mundo por meio das novas tecnologias, dos meios de comunicação. Mesmo que esse testemunho ocorra dentro das nossas casas.

excluem os que não se encaixam nos modelos preconizados; estes passam a ser os outros.

Com isso, Vieira da Cunha aponta que “a Escola ainda não se deu conta da força educativa das imagens na constituição dos infantis e também de como as representações imagéticas sobre infância e crianças criam modos de tratá-las e educá-las” (VIEIRA DA CUNHA, 2012, p.102). É nesse contexto que a educação em cultura visual é importante, para inserir nas escolas a criticidade perante as imagens, ao que é ensinado nos conteúdos curriculares. Porém, para que esses questionamentos sociais, essas visualidades cotidianas entrem na escola é necessário que as educadoras estejam abertas para que sejam discutidas e compreendidas.

É nesse aspecto que, pode-se dizer, de certo modo, que as produções culturais participam mais ativamente da vida e do imaginário das educadoras e educandos do que a Arte propriamente dita, pois o que está instituído como Arte é algo que ainda é bem distante da maioria dos educandos (as) e educadoras, criando com isso, tribos, práticas culturais, estilos e modo de ser, compreendendo as produções da Arte como mais uma das formas da cultura visual. Existe uma discrepância entre a compreensão sobre a arte da modernidade, que ainda são preservadas, e as obras contemporâneas, pois “as obras de hoje não se ‘enquadram’ dentro dos parâmetros visuais e discursos sobre arte dos últimos 500 anos. Ou seja, entendemos, percebemos e olhamos a Arte como se nosso olhar fosse do século XV” (VIEIRA DA CUNHA, 2012, p.117).

Também é preciso considerar que para repensar o ensino de arte atual, deve-se avaliar que as culturas dos jovens das duas últimas décadas produzem e são produzidas, em grande parte, dentro de uma cultura imagética, que cria e recria significados, não só quando são envolvidas nas formações de identidade e de sentido de pertencimento, mas, sobretudo, organizando e regulando uma série de práticas sociais, mutáveis, porém, geradoras de efeitos palpáveis sobre as pessoas (VIEIRA DA CUNHA, 2012). Entre essas práticas contemporâneas estão as de consumo, pautadas no binômio ser/ ter, as de *bullying*, que não perdoam as diferenças de espécie alguma, como as de aparência física, as de erotização das meninas e meninos, a des-sexualização de outros, e tantas outras. Esses modos de viver acabam naturalizados e aceitos instantaneamente, e a escola e as educadoras acabam por fechar os olhos para esses universos estéticos e simbólicos das práticas diárias dos educandos quando não os insere nas práticas escolares.

É significativo reiterar que o ensino de arte atual precisaria ter como uma de suas premissas o debate sobre a consequência das imagens e seu poder em criar

verdades, além da construção da visualidade, porém, essas preocupações não denotam o abandono nas salas de aula do conhecimento sobre Arte. Victorio Filho (2012) aponta que o ambiente escolar é configurado por uma rede simbólica que é o instrumento formador de suas visualidades e demais imagens, conforme nas suas conexões são articulados, negociados e projetados os seus sentidos; portanto,

[...] apesar dos contrastes com a atualidade da sociedade e da cidade, a instituição escolar atravessa os tempos mantendo sua integridade conceitual, oculta e evidente entre as tantas escolas que é cada escola, na medida em que qualquer projeto em prol de sua atualização não contempla o questionamento da validade da sua fábula (VICTORIO FILHO, 2012, p.159-160).

Todavia, fora dos muros da escola, o mundo está distante do que foi apontado a respeito da escola abordada acima (VICTORIO FILHO, 2012). Compete então, encarar os mistérios da efemeridade da moda e da imagem assim como suas profundezas e abrangências quando utilizadas, lidas e criadas pelos jovens, mesmo que isso leve a interrupção temporária dos repertórios e vocabulários tão importantes e fundamentais aos currículos nos quais o jovem é simplificado na superficialidade das generalizações classificatórias.

É possível notar (MARTINS, Alice, 2012) que independente das orientações que predominam nos projetos políticos pedagógicos das escolas e nos currículos, existe pouco de arte ou de artes visuais ocupando as salas de aula e escolas. A arte legitimada pelo campo da arte e chancelada pelas instituições a ela dedicadas, “não costuma se imiscuir em pátios e salas de aula de escolas regulares, públicas ou privadas – aí incluída a arte contemporânea em sua multiplicidade de perguntas, formas e *modi operandi*” (MARTINS, Alice, 2012, p.219) [grifo do autor]. O que normalmente acontece quando se aborda a arte, principalmente a arte contemporânea, é representar as obras por suas imagens reproduzidas por fotografias impressas ou projetadas em televisões ou por meio de data show. E após a “contemplação” dessas imagens, os educandos são convidados a experimentar suas próprias produções, contudo, tendo como base as obras de artistas já consagrados pelo campo da arte, em muitos momentos como uma releitura desta “obra legitimada”, não permitindo ao educando mostrar sua compreensão, sua visão a respeito dessa obra, seus questionamentos, críticas, suas relações de vida.

Como reflexo, tendo como foco as abordagens apontadas acima, os educandos acabam tendo seus processos de experimentação reduzidos a pequenos exercícios com

técnicas e matérias e casualmente apreciados por alguma discussão a respeito, e com isso, os objetos produzidos pelos educandos não chegam nem a parecer com os objetos e imagens que são chancelados pelo mundo da arte e também não expressam a sua compreensão a respeito do assunto (MARTINS, Alice, 2012).

E esse é um dos pontos em que a cultura visual torna-se importante e deve buscar contribuir, ao evidenciar esse cenário, e reconhecer os conflitos em desenvolvimento, principalmente entre discursos e práticas, textos e contextos, entre as noções certificadas de arte e as “experiências da natureza estética com visualidades, mais amplas e complexas, por parte de estudantes e educadoras, no ambiente escolar, na construção do ato de ver, tanto na apropriação do que se veja quanto na produção de imagens e artefatos” (MARTINS, Alice, 2012, p.220).

Consequentemente, devem ser produzidas mudanças no pensamento dos educandos e educadoras, por meio dessas práticas pedagógicas contemporâneas, em que as obras reconhecidas como legítimas são importantes sim, mas as visualidades, as vivências cotidianas, pessoais são importantes também para a compreensão não só desse imaginário, como também da vida, do mundo, das disciplinas curriculares.

Mediante os fatos expostos, pode-se dizer que as escolas ainda precisam se adequar totalmente a contemporaneidade quando relacionada à inserção das visualidades, do cotidiano dos educandos, nos conteúdos dos currículos escolares. Uma vez que atualmente existe um predomínio das visualidades na vida das pessoas e essas são produzidas e consumidas na mesma intensidade e rapidez. Essas imagens são parte da criatividade, da produção de narrativas e ideias, artefatos, objetos, mercadorias, ligadas a produção cultural, acessíveis pelas novas tecnologias e instituições de vários tipos, como a educacional. Como é possível notar nos corredores das escolas com os educandos que mudam o seu modo de agir e vestir, utilizam gírias e conversam influenciados pelas visualidades.

SEÇÃO 2 - CURRÍCULO

Nesta seção abordo as questões do currículo relacionadas com as da educação em artes visuais, as visualidades, a escola e suas novas configurações, para refletir e compreender como as novas práticas pedagógicas inserem e pensam as visualidades, o cotidiano, as diferenças, dentre outros no currículo da disciplina Arte.

2.1 Compreensões

Atualmente tem se discutido como a educação deve abordar as novas tecnologias, as visualidades, os novos conteúdos surgidos com a pós-modernidade. Uma das formas encontradas para englobar essas “novidades” é o estudo do currículo e a sua consequente modificação para que ele se aproxime mais desses pontos, e também dos conhecimentos vivenciados pelos educandos em seu cotidiano e trazidos para escola. Muito tem se debatido sobre o currículo, e é notável que, na atualidade, ele está embasado em vários pontos da literatura pós-moderna, tais como os apontados por MOREIRA (1997): o abandono das grandes narrativas; a descrença em uma consciência única, uniforme e centrada; a rejeição da ideia de utopia; a visão de que os discursos estão repletos de poder; e a celebração da diferença. Porém, essas informações visam somente contextualizar a revisão de literatura e o campo currículo e não apontar categorias para análise posterior.

Pode-se dizer hoje que o currículo faz parte das inquietações educacionais, de pesquisadores, educadoras e da comunidade escolar. Porém, somente há pouco mais de vinte anos que o currículo alcançou espaço na teorização educacional brasileira. O currículo pode ser definido de diversas formas, dentre elas como o conjunto de matérias constantes em um curso, ou como parte de um curso (FERREIRA, 1993). De forma geral e limitada, é possível dizer também que o currículo é um plano institucional para nortear a aprendizagem dos educandos de maneira sistemática. Para Moreira (1997), é um instrumento utilizado por diferentes sociedades não só para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens, segundo valores tidos como desejáveis; é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada.

Investigar o currículo para Tourinho (2005) indica repensar categorias e conceitos que conduzem o pensamento educacional e problematizar processos que

ocorrem dentro ou fora das escolas e salas de aula. Assim sendo, o currículo é compreendido como um artefato social e histórico sujeito a mudanças. É criado para ter consequências sobre as pessoas. Os currículos definem pessoas, e dessa maneira, currículos diferentes “moldam” pessoas diferentes, não só possibilitando transformações individuais, mas principalmente acentuando diferenças sociais ligadas à raça, à classe, ao gênero. Segundo Silva,

[...] o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 1996, p.81).

Nessa perspectiva, o currículo é um dos principais meios de reestruturações e de reformas educacionais que estão sendo propostas atualmente em vários países, visto que nele estão situadas as lutas em torno dos variados significados sobre o social e o político (APPLE, 2011b). É pelo currículo, compreendido como componente discursivo da política educacional, que os mais variados grupos sociais, principalmente os dominantes, mostram sua visão de mundo, seu projeto social.

Enquanto local de significado, o currículo está ligado ao processo de formação de identidades sociais; ele cria e organiza identidades culturais, de gênero, identidades sexuais, raciais, dentre outras (SPONCHIADO, 2005). Portanto, o currículo não pode ser pensado como um espaço de transmissão de conhecimentos, visto como mera transcrição do real, mas deve estar envolvido no que se tornam os indivíduos, no tipo de indivíduos que estamos produzindo e como somos produzidos.

Porém, não podemos esquecer que o currículo é sempre resultado de uma seleção, no sentido de escolher entre uma gama ampla de conhecimentos e saberes quais vão constituir aquele currículo. Consequentemente, ao definir o que será abordado, quais os conhecimentos que são considerados necessários aos educandos, o sistema determina, concomitantemente, o que deve ficar de fora, deixando clara a arbitrariedade dos processos de escolha, além de uma perspectiva claramente mais política das escolhas curriculares, e assim entram na escola os saberes das camadas dominantes e as das culturas marginalizadas ficam de fora.

Nessa perspectiva, as pesquisas relacionadas ao currículo vêm crescendo a cada dia e ganhando força, não só entre os pesquisadores como também nas escolas, com discussões que envolvem a comunidade escolar. Mas é importante ressaltar que o

currículo é um conjunto parcial de conhecimentos que aparece nas salas de aula de uma nação. Apple (2011a), por exemplo, afirma que o currículo,

[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011a, p.71).

Como a educação escolar acarreta escolhas no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais, de forma que sejam passados à clientela escolar, nesse processo de seleção a escola acaba por lidar somente com uma pequena parcela da experiência coletiva humana, e

[...] esse conjunto de conteúdos selecionados, sobretudo em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, constitui aquilo que é denominado de versão autorizada ou legítima da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino (SANTOS; LOPES, 1997, p.36).

Os conteúdos continuam sendo importantes, porém, as atenções se estendem, na atualidade também para os educandos e educadoras (PARO, 2010, p.28). O ambiente escolar deve ser utilizado também como meio de fortalecer e dar espaço aos grupos oprimidos da sociedade, dando lugar a diversidade cultural. Ele tem se tornado um elemento tão importante da escolarização, fundamentalmente por ser visto como a forma pela qual os Estados conseguem adequar seus sistemas educacionais, para atender as demandas e preferências que estão em constantes mudanças. Recentemente, o currículo tem sido um dos principais meios pelos quais os projetos nacionais para educação são expressos e adquirem substância.

Como reflexo é comum procurar nos conteúdos do currículo formal, adotado pela escola, os que compõem a relação de saberes teoricamente suscetíveis de serem apreendidos pelos educandos. Mas deve-se também levar em consideração o já reconhecido currículo oculto, que está presente não só nas salas de aula como também fora delas. Ele se refere aos aspectos da experiência educacional que não estão explícitos no currículo oficial (PARO, 2010). Incorporado ao currículo oficial, pode ser compreendido como o que é aprendido diariamente pelos educandos por meio de várias práticas, dentro e fora da escola, que não estão discriminadas no currículo oficial, como

os costumes, gestos, percepções, normas, valores, crenças, comportamentos, dentre outros (JESUS, 2008). É considerado oculto por não ser visível nem no currículo oficial nem nos planejamentos feitos pelas educadoras.

Uma das formas de abarcar as discussões contemporâneas é pensar na realidade do educando, quando da elaboração e da reflexão do que será incluído no currículo; premissa essa abordada nas Diretrizes Pedagógicas de 2008¹⁷, quando se refere à parte diversificada. Sendo assim, “o currículo sugere a realização de projetos e atividades de interesse da comunidade local e/ ou regional, integrados à Base Nacional Comum, objetivando ampliar e enriquecer os conhecimentos e os valores trabalhados em sala, respeitando o contexto de cada comunidade escolar” (SEDF, 2008, p.42).

É importante pensar também na sociedade e nas diferenças sociais para que sejam englobadas não só as necessidades nacionais, como locais. Assim, o currículo poderá atingir de forma semelhante todos os entes envolvidos no processo educacional. Nessa perspectiva, Corazza afirma que não existe currículo que não expresse ou não viva uma vida, “vida impessoal, que precede hábitos, rotinas, regularidades, posições de sujeito, objetos reconhecíveis, valores instituídos, normas legitimadas, ordens estabelecidas, verdades transmitidas” (2012, p.1).

No entanto, desde a sua institucionalização, no século XVI, o currículo vem se formando histórica e politicamente. Por conseguinte, levamos adiante uma longa e antiga tradição, que educa as novas gerações, ensinando conhecimentos, governando suas atitudes, hábitos, sentimentos, com a intenção de discipliná-los para que sobrevivam e vivam, moderadamente bem. Já que os pensamentos, as palavras e as práticas educacionais não existem por si só, não estão estabelecidas e muito menos são eternas e universais.

Nessa perspectiva, chega-se a conclusão que a escola tradicional insiste, muitas vezes, em desconsiderar o que está incluído no currículo formal, e não dá valor ao currículo oculto, ao mesmo tempo em que distingue a aula que se pratica dentro das salas de aula, do que ocorre em outros espaços e situações escolares. Conseqüentemente, a prática escolar que deveria se pautar por ações coletivas e pela cooperação entre indivíduos acaba acontecendo a partir do paradigma das relações individuais, que acabam por ser privilegiadas nas situações de ensino. Além disso, os

¹⁷ As “Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013” foram publicadas no ano de 2008, com validade entre os anos de 2009 e 2013. São contempladas nesse documento as diretrizes norteadoras, dirigidas para uma educação que privilegie os princípios da qualidade e da igualdade, isto é, “uma educação aberta às novas experiências, às novas maneiras de ser, às novas ideias, para conviver com as diferenças, para educar para a autonomia, a eficácia e a eficiência com foco no sucesso escolar do aluno” (SEDF, 2008, p.11).

conteúdos acabam por ser colocados em prática de acordo com o que as educadoras consideram importantes, privilegiando mais uma vez certos conhecimentos em detrimento de outros. Criam-se com isso, diversos currículos, o institucional, o oculto, o selecionado pelas educadoras, o compreendido pelos educandos que também fazem, de certa forma, uma seleção do que aprender. Essa multiplicidade de currículos abre novos espaços de transformação, mas também podem gerar problemas ao deixar de lado conteúdos, conhecimentos importantes que deveriam ser pontuados em sala de aula.

Como reflexo nos dias de hoje, os movimentos sociais e a teorização cultural não podem ser os mesmos de décadas atrás; o currículo não pode atuar nem pensar como antes, assim as educadoras e educandos não podem nem educar nem serem educados como era feito até então. Portanto, a educação se abre para abranger também as questões de gênero/ sexualidade, nacionalidade, religiosidade, multiculturalismo, força dos artefatos culturais e da mídia, políticas de identidade, novas comunidades, raça, xenofobia, etnocentrismo, visualidades, dentre outros. Contudo, é importante ressaltar que as concepções educacionais, que eram predominantes até então, continuam tendo importância e continuam funcionando no contexto escolar, social e curricular, porém elas sozinhas não conseguem mais dar conta deste outro tempo, deste “outro mundo” e das relações nele existentes, como aponta Corazza,

[...] ou aprendemos as lições deste tempo desafiador e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos e pós-críticos para os acrílicos de futebol, publicidade, ruas, gangues, drogas, crime, internet, prostituição infantil, trabalho forçado, filmes da Disney, tele-turma, tele-namoro, tele-sexo... Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença [...] (CORAZZA, 2008, p.6).

Portanto, precisamos compreender que o que interessa como fonte de conhecimento sobre a educação, suas práticas e elaborações das redes curriculares do cotidiano, nem sempre são limitados aos espaços físicos da escola (termo compreendido como instituições educacionais formais). Mesmo quando não acontecem no espaço formal educacional, não desaparecem os elementos indicadores de uma ambição pedagógica transformadora, pois a estética juvenil possui muitas possibilidades de compreensão do cotidiano, como fonte de saberes que criam, fluem, formam e produzem currículos. Mas é preciso ter em mente que “(...) sem as escolas, cada geração

ou cada sociedade teria de começar do zero ou permanecer em grande parte inalterada por séculos” (YOUNG, 2009, p.37). As escolas buscam então, capacitar os jovens a adquirir conhecimentos que, em sua maioria, não tem acesso em casa e na comunidade.

Em vista disso, a escola com a sua importância, é parte integrante de uma trama de vivências e sua extensão está entrelaçada com outros lugares de vida (BERINO; VICTORIO FILHO, 2007). Por conseguinte, o espaço da escola nunca é puro, e não deve ser pensado dessa maneira, pois é uma combinação feita da presença dos seus sujeitos no mundo. Como as situações vividas na escola são múltiplas, o conhecimento é composto como se fosse uma trama. Mesmo que as escolas, em sua maioria, busquem uma identidade final para o educando em suas dependências, isso nunca é completamente alcançado. Já que o sucesso dos educandos é altamente condicionado a cultura que eles trazem para a escola.

Como consequência, é fundamental para captar efetivamente o que se passa nas escolas, segundo Oliveira,

[...] ir além do previsto, do normatizado e mergulhar na vida cotidiana. Precisamos reinventar o próprio ato de interrogar a escola, incorporando a ele a noção da tessitura do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e os valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências (OLIVEIRA, 2009, p.163).

Pelas mesmas razões não se deve deixar de lado o impacto da globalização na educação. Atualmente ele deve ser levado em conta, pois é considerável e deve ser ainda maior no futuro, criando desafios e oportunidades inusitadas e imprevisíveis para a educação. Segundo Dale (2009), a globalização tem impacto duplo nas políticas educacionais, pois não atinge somente as metas e as finalidades da educação, mas os meios pelos quais são criadas as políticas educacionais.

Por conseguinte, estamos em um cenário em que os antigos pressupostos sobre o currículo e a forma como ele é influenciado e formado são criticamente desafiados pelas forças sociais ligadas à globalização, como um processo, e também como projeto, levando a efeitos claros para o controle do currículo, que não deve ser pensado somente tendo como relação às questões nacionais ou tratado somente no nível nacional.

É preciso considerar que a globalização tem realçado a percepção da cultura como fluxo, conforme as sociedades vão se tornando mais multiculturais e também quando as trocas culturais se acentuam. À vista disso, a cultura tem sido levada para o

centro da cena e com isso, os currículos têm considerado a cultura como problemática, como assunto a ser abordado. Um exemplo no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, mesmo alinhados com as propostas advindas de organismos internacionais, dão centralidade à cultura nos temas transversais e abordam essa preocupação nos documentos disciplinares; existe uma vasta literatura com pesquisas a respeito dos PCN, mas como não é o foco da pesquisa, não entrarei nesse ponto de forma aprofundada.

Nesse contexto, os conhecimentos e saberes oriundos das culturas ditas subalternas, historicamente excluídos das propostas práticas curriculares hegemônicas, começam a ser considerados pertinentes e indispensáveis, e têm sua presença na escola reconhecida, possibilitando um diálogo constante entre os diferentes sujeitos, instâncias sociais e na criação de conhecimento, criando-os coletivamente.

Porém, é importante ressaltar que o termo currículo tem origem na palavra latina *Scurrere*, que significa correr, e se refere a curso, carreira, a um percurso que deve ser realizado (GOODSON, 1995). É fato que na nossa vida nos encontramos com diferentes caminhos, carreiras e cursos e com isso é possível dizer que existem vários tipos de currículos que nos fazem sujeitos de um determinado tipo e não de outro (NASCIMENTO, 2011). Portanto, pode-se dizer que os processos de ensino e aprendizagem não são restritos ao contexto escolar, já que é possível ensinar e aprender também fora da escola, como aponta Nascimento:

As imagens de vários tipos, quer estejam dentro, quer estejam fora do contexto escolar, podem ser vistas como modalidades de currículos, de percursos que nos fazem pensar, ver, agir e dizer de um determinado modo e não de outro. Os diferentes currículos sugerem e materializam conhecimentos, saberes e como devemos nos posicionar na sociedade (NASCIMENTO, 2011, p. 221).

É interessante notar que, quando se pensa em “imagem”, as imagens visuais são as primeiras a serem lembradas, e talvez isso se deva em consequência da hegemonia da visualidade nas primeiras relações com o mundo externo e também a grande afeição à aparência dos objetos. Assim, o âmbito “imagético tem sido privilegiado como o universo do visível, do explícito, do iluminado, muito embora as imagens visuais não se reduzam à sua visualidade, ou seja, não limitam sua significação e ou sentidos à articulação dos elementos que expõem na sua face alcançável pelo olhar” (BERINO; VICTORIO FILHO, 2007, p.10-11).

Da mesma forma, o aproveitamento das imagens, para além dos espaços visuais, anuncia compreensões importantes nas abordagens investigativas das relações sociais cotidianas. Nessa perspectiva, a hierarquização dominante dos eventos e também das imagens fundamentam as operações de poder, o que leva a “reconhecer a potência política das ‘banalidades’ cotidianas e de suas ‘banais’ imagens” (BERINO; VICTORIO FILHO, 2007).

Por conseguinte, tendo como foco não só as imagens, mas também as novas tecnologias e as questões levantadas pela contemporaneidade na educação, é necessário então, pensar em um currículo capaz de discutir as escolhas por alguns saberes em detrimento de outros, mas permitindo o embate das diferenças e como elas foram produzidas nas relações de saber e poder, principalmente condições de desequilíbrio ou de desigualdade, além de propor um currículo como modalidade de produção de significados e de sujeitos.

Ao pensar sobre a atualidade e o currículo é possível argumentar que a cultura de massa não é mais vista como instrumento de alienação, mas como integrando aspecto presente na nossa cultura cotidiana e que precisa ser fortemente considerado, tendo como foco a busca de uma escola e de um currículo, que sejam capazes de mostrar contradições e de contribuir para uma sociedade mais igualitária. Assim sendo, para Corazza (2001), estamos em um tempo de reciclagem de

[...] ideologias, conhecimentos, comunicação. De novas tecnologias, hipertextos, tecnocultura, dispositivos interativos, ambientes telemáticos, luta de classes no silício. Tempo de reconfiguração e abolição de fronteiras entre ciência e ficção, público e privado, material e imaterial, humano e sobre-humano, natural e sobrenatural (CORAZZA, 2001, p.102).

Assim, as mudanças e inserções precisam ser levadas em conta na educação e, conseqüentemente, na elaboração de um currículo que busque uma sociedade da diferença.

É necessário levar em conta o quanto é difícil fugir da lógica disciplinar do currículo, pois existe todo um passado educacional, o que dificulta pensar uma escola e um currículo diferentes do que vem sendo praticado ao longo de séculos. Contudo, é importante que os currículos voltados às questões atuais favoreçam um constante questionamento sobre o período presente, além de proporcionar uma constante transformação na nossa subjetividade, favorecendo assim, uma percepção e uma atitude criativa perante o que nos tornamos, o que poderemos ser e uma abertura para as

aventuras cognitivas, isto é, como uma oportunidade para frequentes processos de educação de si (NASCIMENTO, 2011).

Os currículos e conteúdos atuais devem ser pensados, pois existem questões que são latentes atualmente, como as questões das diferenças, raça, gênero, sexualidade, visualidades, etc., e que devem estar presentes nas novas práticas pedagógicas, e nas discussões levantadas na escola, para que provoquem no decorrer do tempo transformações reais nos currículos.

Atualmente, é importante pensar em uma concepção de currículo que esteja baseada em uma noção dinâmica de cultura, vista como produção, como criação, ressaltando as relações sociais, afinal, nesse contexto, a cultura é estabelecida pelas relações sociais, pelas relações de negociação, de conflito e de poder. Dessa forma, a cultura e o currículo podem ser vistos como prática de significação, como uma prática produtiva. A cultura é uma ação, uma atividade, uma experiência; nunca é consumo passivo. Mesmo submetido a regras, restrições, convenções e regulamentos institucionais, o currículo pode ser visto como texto, como uma rede de significados e analisado como um discurso, já que ele também é um espaço, um local de criação e de produção de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais; nele também são trabalhados os sentidos e significados recebidos sobre os materiais culturais existentes; assim o currículo é uma zona de produtividade.

Nessa perspectiva, o currículo constrói sujeitos particulares, específicos. Ele pode ser compreendido como um discurso que constitui sujeitos particulares, e está envolvido em um processo de constituição e de posicionamento. O currículo, compreendido como o conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas aos educandos está no centro da atividade educacional, onde constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação.

O conhecimento e o currículo devem ser vistos como produto das relações sociais, pois tanto o conhecimento quanto o currículo corporificam essas relações. Assim sendo, não deve somente ressaltar seu caráter produtivo, de criação, mas principalmente seu caráter social. Eles são determinados e criados mediante relações sociais particulares entre grupos sociais interessados e, como não poderia deixar de ser, eles trazem as marcas dessas relações, desses interesses. Assim sendo, o currículo deve ser visto como relação social, pois mesmo visto como produto acabado revela as marcas das relações sociais de sua produção, que são também relações de poder. Além disso, a

produção de conhecimento envolvida no currículo se concretiza mediante uma relação entre pessoas. É assim que sabemos o que está em uso em determinado período, o que é considerado importante pelos elaboradores do currículo. Existe então uma afinidade entre o currículo e relações de poder no enfoque atual, pós-estruturalista, pós-moderno, pois as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo. Assim, para Silva,

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de ‘fazer coisas’, mas também vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’. O currículo é aquilo que nós, professores/ as e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 1996, p.163-265).

Uma vez que o conteúdo abarque toda a cultura em que são contemplados, não somente conhecimentos e informações, mas também valores, crenças, condutas, gosto artístico, dentre outros, fica muito mais claro que os métodos de ensino necessitam agregar a participação ativa do educando. Quando se almeja que o educando absorva algo além de conhecimentos e informações que são frequentes nas tradicionais disciplinas escolares, a educadora deve ser conhecedora desses valores que se almeja desenvolver e ser capaz de oferecer métodos que levem o educando a vivência de situações concretas em que esses valores estão presentes.

2.2 Currículo e Visualidade

Pensar de forma combinada a participação da Arte na Educação na contemporaneidade é segundo Victorio Filho (2012), levar em conta elementos que compartilham da criação da escola, mesmo que estes, por fazerem parte de dimensões simbólicas historicamente não valorizadas, quase nunca sejam reconhecidos e destacados. Essas dimensões são principalmente as práticas cotidianas dos educandos que, inevitavelmente, misturam o que é abordado pelos currículos formais com a vida cotidiana e suas muitas vinculações com as informações e práticas ainda não compreendidas pelos programas escolares.

É nesse contexto que os conteúdos tradicionais dos currículos escolares, que ainda são considerados úteis para resgatar uma longa identidade coletiva, que presumidamente existe em cada povo, já não oferecem atrativos intelectuais aos

educandos que se consideram como atores, e também como testemunhas de um momento confuso que busca entender e

[...] cujos sinais lhes chegam sob a forma de uma miríade de imagens veiculadas pelos aparatos midiáticos que os circundam e que eles próprios parecem manejar como ninguém. São as imagens estáticas ou animadas de natureza estético-artística, publicitária, político-propagandística ou meramente informativa, aquelas com que se confrontam diariamente. Mas o acesso e manejo apurado dos aparatos (*Ipods, laptops, celulares, etc.*) podem não ser suficientes para resgatar a sua cidadania se lhes faltarem pautas para a compreensão da potente cultura visual que ‘processam’ enquanto espectadores (CHARRÉU, 2012, p.40) [grifo do autor].

Em contraste, os currículos e a escola ainda escolhem conteúdos tidos como canônicos, o dito conhecimento acumulado, que por diversas vezes são distintos entre si e não fazem sentido para grande parte dos educandos, à medida que as aprendizagens obtidas fora da escola são atraentes, diversas, relacionais e criam sonhos e desejos nas pessoas. Atualmente ainda toma-se como importante pelos currículos e, conseqüentemente, pela maioria das escolas, um repertório distante, subordinado de uma cultura maior, legitimada por suas teorias e histórias sedimentadas. Dentro desse contexto, as imagens globais, as artes visuais, a educação artística e a cultura visual são importantes intermediárias que se poderão sustentar muitas das ideias de reestruturação e de liberação de uma sociedade contemporânea.

Se os currículos excluem o que é vivenciado, não só por educandos como pela sociedade como um todo, como por exemplo, a estética da violência, o pornográfico, as produções da visualidade e sonoridade das cidades, pichações, grafites, deve-se considerar que esses não são distantes do que é realizado nos ateliês e galerias vanguardistas, nos programas de televisão e nos vídeos acessíveis via *You Tube*, dentre outros (VICTORIO FILHO, 2012). Com isso, muito do que acontece e é produzido esteticamente e que movimenta a cidade, continua impedido pelo ensino oficial de arte e também pelos limites da formação das educadoras de serem contemplados nas salas de aula e currículos, deixando essas vivências, imagens e sonoridades vivenciadas pelos jovens fora do aprendizado formal.

Observando essa dicotomia, a Arte/ educação pós-moderna sugere uma ideia de currículo que seja mais envolto com as artes integradas, proporcionando aos participantes um maior envolvimento com as artes visuais, dando-lhe ferramentas para olhar para a arte, a utilização de técnicas de estúdio, aprendizagem da linguagem visual,

do fazer artes, e compreender as obras de arte em seus contextos culturais e históricos (DIAS, 2012). Também propõe que os educandos tenham a possibilidade, mediante a contextualização e aceitação da vida cotidiana, de aproximar-se de obras artísticas e artefatos culturais que sejam importantes para o seu desenvolvimento pessoal. Ironicamente, após mais ou menos 20 anos de práticas pós-modernas na arte/ educação, o cerne destas práticas ainda são os conteúdos curriculares, focados em bases eurocêntricas e norte-americanas, ao invés de enfatizar na contextualização e valorização das vivências do dia-a-dia, pelos quais os educandos vivem, visualizam e constroem os seus universos. Isso não significa que a arte que está nos museus e galerias não tem valor, mas sim que o conhecimento, a sensibilidade, a experiência estética estão tão disponíveis quanto às tradicionais belas-artes (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012).

O ensino das artes visuais atual, na perspectiva em que foca em bases externas e nas obras tidas como canônicas, seria segundo Victorio Filho (2012), inevitavelmente afetado pelas propostas da arte/ educação pós-moderna, com os fluxos imagéticos e as estéticas contemporâneas. O cenário curricular das artes seria então expandido pela reunião e reflexão sobre o papel das imagens visuais e suas relações culturais. Nesse processo de incorporação ao ensino de artes deveria ser questionado o sistema de arte frente às políticas culturais e econômicas e o entendimento dos fatores que legitimam as obras de arte,

aos currículos atuais das Artes se colocam também a necessidade de assimilação das possibilidades poéticas nos novos suportes oferecidos pela super tecnologização das comunicações e pela sofisticação vertiginosa dos meios de elaboração da imagem visual. Assim, a educação contemporânea, no que tange às artes, precisaria vencer a incipiência dos conteúdos anteriores baseados em uma arte inatingível por qualquer interrogação de seus postulados e axiomas. Considerada e reafirmada como valor ontológico e, portanto, inquestionável e universal, o ensino da arte na escola, a despeito das suas consequências, era comumente limitado à iniciação das crianças e jovens via programas e metodologias estandardizadas e estabilizadas, cabendo-lhe, centralmente, conforme sua concepção disciplinar, promover o conhecimento das obras e dos artistas destacados pelo sistema e pela história oficial e divulgados pelos equipamentos culturais das cidades. [...] Desvencilhar-se desse passado, ainda muito presente, sem perder o acúmulo de suas conquistas aproveitáveis é o desafio do ensino da arte que deveria começar a ser enfrentado já nos cursos de licenciatura (VICTORIO FILHO, 2012, p.154-5).

Contudo, para que isso ocorra é preciso que se ultrapassem os limites convencionais da arte e enfrentem a vastidão do território das imagens, pensando a escola como uma organização imagética específica, para que as pessoas que vivem o cotidiano escolar tenham maior significação no currículo da disciplina. É necessário então, que essas práticas se modifiquem tendo como premissas pedagógicas o foco nas estruturas curriculares interdisciplinares, transdisciplinares e relevantes socialmente para a criação de imagens e artefatos; estimular os educandos a buscar o seu conhecimento, assumindo também responsabilidades por sua educação ao se abrir para a cultura visual; aumentar o uso e a conscientização dos novos meios de produção para criar uma diversidade de formas de cultura visual e outros campos para o ensino da arte/educação; formar educadores e artistas nas universidades para criar uma multiplicidade de maneiras de visualidades que ampliem o universo imaginativo e despertem o espírito crítico e pedagógico desses educandos; desenvolver a reflexão da cultura visual, por parte dos educandos, na criação de identidades e de sustentabilidade do ser humano e suas relações com a visualidade e tecnologia (DIAS, 2012). Portanto,

a chamada ‘arte-educação’, qualquer que seja a disciplina concreta da área do currículo escolar formal, parece ser o cenário ideal para exercer o nosso dever como cidadãos implicados – englobando os alunos, famílias e professores – na análise de imagens recolhidas no ambiente sociocultural, sob uma lente socialmente sensível, expondo e revelando os discursos (de poder, de resistência, de resiliência etc.) que são frequentemente cobertos por algum tipo de camuflagem ou até por preconceitos pessoais pouco conscientes de si próprios (CHARRÉU, 2011, p.50).

Como reflexo, as educadoras que tem como base a cultura visual devem adequar conteúdo e contexto, identificar e valorizar uma ampla organização de questões sociais, experiências pedagógicas e formas de expressão para que consigam se engajar criticamente com as imagens da vida cotidiana. Eles devem definir um conteúdo amplo no campo da educação em artes visuais, que abranja não somente obras, técnicas e concepções advindas das belas-artes, mas também as outras formas de imagens e objetos, como os resultantes da cultura popular, das imagens digitais (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012). Abrindo um espaço de debate sobre as imagens, tanto as que estão nos museus e galerias, como também as imagens que povoam o nosso cotidiano, como por exemplo, a estética adolescente que produz novas formas rapidamente. Deve-se então, ao pensar o ensino de artes visuais, problematizar as situações e condições reais dos educandos.

2.3 Currículo, Contemporaneidade e Novas Configurações

É notável que nos últimos vinte anos surgissem novos postos na dinâmica social, fato que vem reconfigurando as identidades e a cultura docente, presente em diversos momentos, tais como os movimentos sociais feministas, LGBT, o movimento negro, que prosseguem nas lutas por igualdades de direitos na variedade de territórios sociais, políticos e culturais. Esses movimentos, dentre outros, pressionam por currículos de formação básica que afirmem com maior veemência essas identidades coletivas. Elas ainda pressionam para que ingressem na área do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas. Com isso, deve-se ter consciência que os movimentos sociais levam questionamentos e disputas para o campo, não só do currículo, como também da docência (ARROYO, 2011).

Assim como foi abordado na seção anterior, as mídias, como geradoras de uma forma nova de fazer cultura contribuem na formação de visões de mundo que acabam por influenciar pessoas e suas formas de vida, participando no mapeamento e também no posicionamento destas em relação às ideias, aos fatos e eventos que de alguma forma concebem opiniões sobre questões políticas, econômicas, religiosas e sociais que passam a funcionar como referências identitárias (MARTINS; SÉRVIO, 2012). Nesse percurso, os membros da sociedade estão envolvidos e necessitam de certa forma, lidar com essas modificações sociais. Uma boa forma de debater essas questões seria com a inclusão desses conhecimentos, questionamentos, nas escolas, nos currículos, no sentido de contribuir para um entendimento crítico das visualidades, da diversidade que nos circunda. Mas para isso é necessário que não só o governo, na medida em que elabora as políticas públicas e os currículos, como também as educadoras estejam abertas a serem críticas, a aprofundar o seu conhecimento a respeito das novas mídias, das novas visualidades, da nova diversidade cultural e social tão presentes nos dias atuais.

É a rica diversidade de perfis docentes que engrandecem e diversificam os currículos de formação, e assim o perfil da educadora fica mais rico, uma vez que se tornam mais diversos para atender aos novos movimentos sociais. Ponto que leva a disputa pelo direito a diversidade nos currículos de formação e de Educação Básica. Fato já apontado em algumas das diretrizes curriculares, que tem destacado o reconhecimento da diversidade nos currículos desde a Educação Infantil. É nesse

contexto que as ricas e tensas reformulações da cultura e das identidades profissionais introduzidas pela diversidade de movimentos, de ações em grupo, das novas tecnologias, da introdução das visualidades, levam a modificar o espaço dos currículos de formação e de Educação Básica. Assim, tudo o que foi aprendido, como os conhecimentos e os valores, nessa multiplicidade de lutas por identidades coletivas pressionam para alcançar espaço nos currículos. É de suma importância promover o diálogo entre as diferenças, a diversidade, nos currículos e nas salas de aula para que procure impossibilitar a proliferação de comunidades excludentes (MOREIRA, 1997).

Não por coincidência, na construção do sistema escolar, o currículo é o cerne mais estruturante da função da escola, e por esse motivo é o local mais cercado, mais normatizado, assim como o mais inovado, ressignificado e politizado, como é possível notar na imensa quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Infantil, do campo, indígena, dentre outras (ARROYO, 2011). Como resultado, o currículo expressa o conjunto de experiências, que foram ou serão vivenciadas pelo educando sob a orientação da escola, (MOREIRA, 1997). Isso ocorre por diversos motivos, e um deles é o fato do campo do conhecimento ter se tornado mais ativo, complexo, pesquisado, disputado, pois atualmente estamos em uma sociedade em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia são disputados. Mas para isso é preciso mudar a formação pedagógica e docente, que

gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (ARROYO, 2011, p.15).

Nesse aspecto, a maioria das práticas atuais e as identidades desenvolvidas têm como referência recortes do currículo, pois se deve ensinar e aprender o que está nos currículos vigentes. Assim, as educadoras são licenciadas com base nos conhecimentos sistematizados nos currículos. Mas é fato que na prática, nas escolas e salas de aula do país temos dois tipos de currículo: o oficial, que possui uma base nacional comum, e simultaneamente tem-se o currículo na prática, em que são incorporadas temáticas, experiências sociais, questionamentos, buscas de explicação e sentido as diversas vivências que vem não somente das próprias educadoras como também dos educandos e da sociedade, da política e da cultura.

Por conseguinte, Illeris e Arvedsen (2012) apontam que é necessário que as educadoras tenham intenções conscientes ao escolher o que será apresentado aos educandos, e de forma importante quando relacionado às visualidades, pois se a educadora for aberta a novas experiências e conhecimentos acerca das ordens visuais (no sentido de constituir o modo como os fenômenos visuais são estruturados), que efetivamente estão nos universos visuais dos educandos e torná-las parte do currículo, será introduzida uma abordagem reflexiva das visualidades que os educandos necessitam para lidar com as formas contemporâneas de visualidade. Sendo este o argumento para que os conhecimentos definidos como legítimos e únicos não impeçam a entrada de outros conhecimentos tidos como do senso comum, porém ainda legítimos.

Atualmente o foco é mais no educando e não nos conteúdos ou nas educadoras, na medida em que estas devem perceber a turma, os educandos e orientar as ações também pelo que eles levam para a sala de aula diariamente, na medida em que a história docente é inseparável da história humana e social dos educandos atendidos (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012; ARROYO, 2011). A interação humana entre pessoas e ferramentas culturais, como as tradições e os sistemas simbólicos, são essenciais para a forma como aprendemos e para o que nos tornamos, por isso a importância de transformar os educandos para que sejam participantes ativos e críticos nos mundos visuais da sociedade, mediante a análise de vários tipos de visualidades, inclusive de suas próprias produções visuais (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012). Nesse linha, Arroyo afirma que,

quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam! (ARROYO, 2011, p.29).

Neste contexto é necessário pensar a abertura dos currículos de Educação Básica para concepções de conhecimento menos limitadas, mais abertas à dúvida e aos questionamentos que vêm do real, do cotidiano, das vivências levadas para escola pelos educandos e educadoras, utilizar o espaço da escola e das salas de aula como espaço de diálogos entre questionamentos. O campo do conhecimento é dinâmico, tenso, aberto à dúvida, a revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos, mas ironicamente os currículos escolares preservam conhecimentos superados, e resistem à incorporação de questionamentos e conhecimentos novos, vivos,

que são oriundos da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento (ARROYO, 2011). Ao reconhecer a importância do espaço escolar ser utilizado para consolidar e dar voz aos grupos oprimidos, marginalizados da sociedade, coloca-se como principal tarefa das educadoras o trabalho, no sentido de modificar a tendência histórica presente na escola que trabalha com uma parcela restrita da experiência coletiva humana, que na grande maioria das vezes é a versão autorizada ou “legítima” da cultura, construindo assim um projeto pedagógico que exprima e dê sentido democrático à diversidade cultural (SANTOS; LOPES, 1997).

Um desses reconhecimentos necessários de serem incluídos nos currículos é a utilização das visualidades, pois elas constituem um processo de aprendizagem tão rico, e em alguns casos ainda mais ricos, quanto às formas faladas e escritas. Já que ao reproduzir, praticar e receber instruções de diferentes contextos culturais e sociais, tais como a escola, a família, os amigos, a internet, os jovens aprendem a “ler” e a criar fenômenos visuais, eles compreendem, por exemplo, que os fogos de artifício são utilizados para comemorações, o que leva a uma mudança de pensamento dentro da educação em artes visuais, cujos conhecimentos e os fenômenos visuais são eliminados, valorizados ou classificados antecipadamente, conforme conceitos normativos, como o “bom gosto”, a “boa qualidade”, e desse modo, todas as narrativas visuais são consideradas como igualmente necessárias (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012).

Atualmente, as novas propostas e resoluções que consolidam as diretrizes curriculares têm avançado na inserção de “princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem, mas tem dificuldade de inovar, nas formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho” (ARROYO, 2011, p.38). É preciso questionar os conhecimentos tidos como canônicos, necessários, inevitáveis, relacionando-os com outras possibilidades de mundos mais justos e igualitários. Para Illeris e Arvedsen (2012), é de suma importância escolher o conteúdo visual de maneira cuidadosa e estar ciente do que é incluído ou excluído da sala de aula, “também é relevante considerar a relação entre o que está acontecendo no mundo visual contemporâneo e aquilo que é ensinado aos alunos, a fim de evitar ensinar arte apenas como disciplina histórica” (Idem, p.289), já que a arte não lida somente com as belas artes, e também com a cultura popular, indígena, afro-brasileira e também com outras visualizações, propostas atualmente pela cultura visual, como abordado na primeira seção.

Como reflexo, é de suma importância que nas escolas e salas de aula exista espaço especial às inovações criativas das educadoras traduzidas em práticas e projetos. É importante que as educadoras levantem questionamentos e sejam mais criativas ao incorporar esses conhecimentos e vivências aos seus conteúdos e aulas, e que essas práticas incentivem a criação de políticas públicas, resoluções e leis que as traduzam em práticas mais presentes nas salas de aula.

Esse é um problema tão grave que é preciso repensar como os conteúdos do currículo são colocados, tanto para as educadoras quanto para os educandos. Assim, Arroyo (2011) aponta que esses conteúdos são sistematizados nos currículos e nas disciplinas e acabam por perder a característica dinâmica essencial à sua produção e passam a ser sistematizados, classificados e sequenciados em uma transposição que demanda uma ordem estática, rígida a ser adotada, respeitada com uma fidelidade sagrada.

Para Arroyo (2011), a sequência do conhecimento é tão “intocável que se um número até significativo de crianças, de adolescentes ou jovens não aprender na sequenciação prevista e deixarem aprendizados para trás, esses alunos obrigatoriamente terão de repetir o ano” (p.46). Ainda segundo Arroyo (2007), a organização curricular não representa somente uma determinada visão do conhecimento, mas sim e, sobretudo, uma visão dos conteúdos; assim afirma que “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares: a questão é com que olhar foram e são vistos” (p.21). Para o autor, é desse olhar que dependerá a lógica que estrutura o ordenamento curricular.

Tanto educadoras quanto educandos tem proporcionado um acúmulo riquíssimo de experiências e de estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias de vida, da infância, da adolescência, da juventude e do magistério (ARROYO, 2011). Esses são sujeitos de história, mas sem direito a conhecer sua história,

[...] por que entre tantos conhecimentos sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho. Nem entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas e disciplinas do conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes, até decadentes (ARROYO, 2011, p.72).

A incorporação dessas vivências, desses saberes e conhecimentos nos currículos poderá ser um dos caminhos para que as crianças e adolescentes não sejam tratados

somente com a visão do adulto e para que as educadoras não sejam avaliadas somente com as exigências dos educandos, da mídia e dos gestores. Porém, as educadoras, as escolas e os conhecimentos do currículo são considerados ou desconsiderados e marginalizados dependendo das experiências sociais, que os determinam, e que são dependentes, ou não, do reconhecimento, e até mesmo da segregação dos grupos sociais, humanos, produtores dessas experiências (ARROYO, 2011). É uma luta de conhecimento, que leva a uma luta de experiências e de grupos sociais, políticos, produtores de conhecimentos e experiências. E essa luta é parte da história dos currículos, da sua legitimidade ou ilegitimidade, da presença ou não de alguns conhecimentos nos currículos.

Como vimos, os currículos são artefatos políticos, “um território que se encontra povoado por diferentes culturas e imagens, ao mesmo tempo em que produz culturas e imagens de diferentes tipos” (PARAÍSO, 2008, p.109) e são criados como locais de saberes, de conhecimentos e de compreensão, deslocados de vivências da concretude social e política. Mas principalmente, longe dos sujeitos humanos geradores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes conhecimentos “aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Conseqüentemente, as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo” (ARROYO, 2011, p.77), como também para as vivências, contextos sociais e culturais. Assim, as vivências sociais, humanas ou desumanas não são importantes nos processos de aprendizado e no desempenho do educando, pois quando as experiências humanas e a diversidade de seus sujeitos são desconsideradas, somente algumas experiências, sujeitos e conhecimentos são considerados válidos, universais e legítimos.

Esse fato é possível notar nos currículos atuais, onde existe uma clara dicotomia que sustenta a organização curricular de Educação Básica: a base nacional comum, também chamada de núcleo comum, e a parte diversificada. A base nacional comum, que é a base dos currículos e dos conhecimentos que todo estudante tem que aprender, é pensado e nomeado como comum em oposição a parte diversificada. Ele é composto pelos conhecimentos, verdades, que não carregam as marcas das diversidades regionais, ou de contextos concretos de lugar, raça, classe, gênero, etnia, comum a um ser humano imaginário, genérico, cidadão, universal ao contrário de pessoas concretas, contextualizadas, diversas.

Já a parte diversificada (ARROYO, 2011) é o não universal, o outro, ela é optativa às escolas e assim não é parte do direito do ser humano universal. Como consequência, os conhecimentos, saberes, valores, culturas dos outros, dos diferentes não são parte da base nacional comum, não são obrigatórios. Logo, toda a produção cultural, intelectual, ética, estética dos grupos de diversas regiões, gênero, raça, etnia, classe, campo, periferia, serão, de algum modo, desconhecidos dos currículos, do sistema escolar, desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio e pode-se dizer que em vários casos, até a universidade.

Nessa perspectiva, os currículos e até mesmo as educadoras tendem a dar maior foco ao núcleo comum, pois existe pouco tempo para cumprir tudo o que está definido nos currículos. Além de tudo, a parte diversificada deverá ser trabalhada em projetos, oficinas e temas de estudo, pois não existe um “espaço” definido para ela de forma clara na base nacional comum. Ao dar ênfase às questões do núcleo comum, existe a tendência a ignorar a diversidade de vivências, contextos, sujeitos que produzem conhecimentos ligados a esses contextos e vivências (ARROYO, 2011). Tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada serão abordados por meio da legislação vigente para a Educação Básica na terceira seção.

Por isso é necessário trazer para o currículo as vivências dos educandos e das educadoras, juntamente com suas experiências sociais, como foco de pesquisa, atenção, análise e de questionamento. O pensamento curricular deve ser tocado não somente pelas diferentes imagens e visualidades, como também pelas vivências cotidianas e as experiências que são constituintes da cultura contemporânea e que invadiram nossas vidas de forma decisiva. Pois os conceitos abstratos parecem, e na maioria do tempo, estão distantes das vivências concretas, cotidianas, e acabam por ser estranhas e desmotivadoras, tanto para educadoras quanto para educandos. Em vista disso, é necessário produzir estratégias para trazer aos processos de aprendizagem às vivências pessoais e as experiências sociais, que são tão estimulantes na dinâmica política, cultural, que questionam seu pensar e seu viver (ARROYO, 2011).

Contudo, os elaboradores do currículo, o governo e a sociedade “detentora do poder” acreditam que é possível separar nos currículos a experiência (real vivido) e o conhecimento (real pensado). Por conseguinte, a produção do conhecimento é compreendida como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. E o real pensado é concebido por “mentes privilegiadas”, por meio de métodos sofisticados que estão distantes do viver do cotidiano comum. Para essa linha de pensamento, as

educadoras e educandos são vistos como incapazes de produzir conhecimento, pois estão imersos no cotidiano, no real vivido e assim só poderão produzir o saber da experiência comum, do senso comum (ARROYO, 2011). Segundo estes pensadores, os únicos capazes de criar teoria pedagógica e conhecimentos válidos são minorias que estão distantes da prática cotidiana. Seguindo essa linha, Arroyo aponta que,

reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, como lembrávamos, não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional (ARROYO, 2011, p.117).

Para além dessa interferência é possível dizer que, quando as experiências sociais são desconsideradas, se ignora também o trabalho humano que é a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto não houver reconhecimento das experiências humanas, sociais, de vida e de trabalho como formadoras do conhecimento, das ciências, dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem, as experiências humanas, sociais, de luta, trabalho, de vida dos profissionais da educação, do conhecimento e seus educandos, poderão não ser nem reconhecidas nem valorizadas.

Porém, como já foi apontado em diversos momentos do texto, é possível assegurar que existem possibilidades de um currículo com experiências expressivas, mas para que isso ocorra é preciso mudar a visão que existe de currículo e os significados a ele atribuídos, para que seja possível que outras visualidades, outros cotidianos e culturas se insiram nos currículos oficiais e, posteriormente, nas salas de aula como uma consequência da implementação do currículo oficial.

SEÇÃO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTAS GERADORAS DE CURRÍCULO

Nesta seção serão analisadas as legislações, propostas e documentos que tratam da arte, da cultura e da educação em artes visuais. Esses documentos foram encontrados em *sites* de órgãos públicos, tais como Ministério da Educação (MEC), Presidência da República, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Universidade de Brasília (UnB). Nota-se que a arte já foi considerada como matéria, disciplina e atividade educativa. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a arte é incluída no currículo escolar com a denominação de Educação Artística, mas classificada como “atividade educativa” e não como disciplina. Em 1988, com a Constituição Federal, os valores artísticos são ressaltados em lei, o que leva a uma maior visibilidade da arte. Já em 1996, com a LDB, Lei nº 9394 a arte é considerada obrigatória na Educação Básica e deve ser incluída nos currículos como área de conhecimento com conteúdos próprios.

3.1 Currículos e Orientações Normativas

3.1.1 *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 aborda em seu texto a educação, já direcionando o ensino dos valores culturais e artísticos, levando em conta as regionalidades e a nacionalidade brasileira, conforme descrito no art. 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Já no art. 206, o texto pontua que o ensino será ministrado baseado em quatro princípios: I - condições iguais para o acesso e a permanência na escola; “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (art. 206, Constituição 1988); IV - ensino público gratuito nos estabelecimentos oficiais.

Na análise anterior da Constituição de 1988, pode-se perceber que já existia uma preocupação em assegurar e difundir os valores artísticos e culturais brasileiros, levando em conta suas diferenças. No entanto, somente em meados da década de 1990 (em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases e em 1998, com a elaboração dos Parâmetros

Curriculares Nacionais) que os Estados, e conseqüentemente, as escolas, começaram a colocar em prática as orientações expressas na Constituição.

3.1.2 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pontua em seu art.1 que a educação compreende os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nota-se na LDB a indicação de que para que haja uma boa educação é necessário que os processos formativos sejam levados em conta para uma boa e completa educação.

Ao dar ênfase a essas questões em seu artigo 3º, incisos de I a XI a LDB, pontua que o ensino terá como base diversos princípios, dentre eles: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a diversidade de ideias e concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e a tolerância; a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a valorização do profissional da educação escolar; a garantia do padrão de qualidade; a valorização da experiência fora da escola e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Além de proporcionar o acesso aos níveis mais altos do ensino, da pesquisa e da criação artística, levando em conta a capacidade individual.

Há no texto da Lei uma clara abertura para que sejam ensinados conteúdos, saberes e conhecimentos que lidem com a diversidade de ideias e culturas, incluindo a arte e os outros conhecimentos adquiridos fora da escola, nas práticas sociais.

Segundo a LDB, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em sua definição, a Educação Básica possui o intuito de desenvolver o educando, garantindo a formação comum imprescindível para o exercício da cidadania e proporcionar meios para avançar no trabalho e em estudos futuros. Em seu artigo 26º, a LDB aponta que os currículos dos Ensinos 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”. Esse artigo já assinala a importância dos currículos e da necessidade em contemplar as regionalidades,

a cultura local, e de certa forma o cotidiano dos educandos. Nesse mesmo artigo, em seu parágrafo segundo, é concretizado que o ensino da arte será componente curricular obrigatório, em todos os níveis da Educação Básica, com o fomento do desenvolvimento cultural dos educandos. A Educação Básica deverá também difundir os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e a ordem democrática (art. 27, inciso I, LDB).

Todavia, é interessante notar que ao mesmo tempo em que a LDB insere a arte como componente curricular obrigatório nos currículos, acomodando-a dessa maneira no núcleo comum, a LDB posiciona a diversidade, as regionalidades na parte diversificada, que acabam, como pude notar em minha experiência em sala de aula, e também em autores como Arroyo (2011) e Moreira (1997), deixadas de lado em detrimento dos conteúdos “importantes”, “legítimos” localizadas no núcleo comum e que devem ser ministrados em todas as escolas.

A LDB, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, também determina como será, não somente a Educação Básica, mas também o Ensino Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional, pontuando tempo de duração mínima e máxima e os objetivos que devem servir de orientação para sua execução.

O Ensino Fundamental, que segundo o artigo 32, incisos de I a IV, tem duração mínima de oito anos (o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos com a Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010), é obrigatório e gratuito na escola pública, e tem como objetivo a formação básica do cidadão; baseia-se no desenvolvimento da capacidade de aprender, e o seu foco é na aquisição de conhecimentos, habilidades e na formação de atitudes e valores; no entendimento do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade; o fortalecimento dos vínculos de família, os vínculos de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se consolida a vida social.

Observa-se que na Educação Básica (Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio), o objetivo primordial é o desenvolvimento da capacidade de aprender para formar atitudes e valores, tendo como foco a formação para o trabalho e a cidadania. Existe também um pensamento de que os estudos devem continuar e por isso deve-se formar para a vida e para a pesquisa. Existe expresso na LDB que deve haver um direcionamento para a compreensão da arte, da tecnologia, dos sistemas políticos e da sociedade, fortalecendo os vínculos do estudante para com a família, amigos e a

sociedade. Portanto, nota-se que existe uma preocupação com as regionalidades, com o cotidiano, as experiências e vivência dos educandos como um todo, para que possam se inserir na sociedade com uma ampla compreensão de mundo.

A Educação Superior, segundo dispõe o artigo 43, incisos de I a VII, tem como finalidade incentivar a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; estimular o trabalho de pesquisa e investigação científica, objetivando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura e assim, desenvolver a compreensão do homem e do meio em que vive; estimular a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; produzir o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e permitir a adequada concretização, agregando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; incentivar o conhecimento dos problemas do mundo presente, principalmente os nacionais e regionais, proporcionar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e fomentar a extensão, aberta à participação da população, objetivando a difusão das conquistas e benefícios decorrentes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições.

É importante ter conhecimento que, segundo o art. 52º da LDB, “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, que tem como uma das características a produção intelectual institucionalizada, por meio do estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, não só do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. Além disso, as universidades têm como atribuições, conforme o artigo 53º, incisos de I a X, fixar o currículo dos seus cursos e programas, considerando as diretrizes gerais pertinentes; e também estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

Quanto aos profissionais da educação, estes deverão ter formação (artigo 61, incisos de I e II, LDB) que atendam aos seguintes fundamentos: associação entre teorias e práticas, inclusive perante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. No art. 62º, que aborda especificamente a formação de professores, determina 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”. Sob essa perspectiva, conclui-se que as escolas em que são ofertados o Ensino Fundamental, nos anos finais, e Ensino Médio, terão educadoras especializadas em áreas de conhecimento distintas, como no caso da Geografia, História, Artes, Língua Portuguesa, Física e Matemática, para que exista, dentre outras coisas, o aprofundamento do conhecimento.

Por conseguinte, é possível concluir que os profissionais formados na Educação Superior terão que desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e científico, estarem mais próximos as criações culturais, deverão ser incentivados na universidade, compreender os indivíduos e o meio em que vivem, serem abertos aos questionamentos, a diversidade encontrada na sociedade, estarem aptos a realizarem pesquisas, difundir a cultura. Conseqüentemente, se supõe que as educadoras formadas em cursos superiores de licenciatura deverão ser capazes de desenvolver métodos de ensino e pesquisa, enfatizando a pluralidade e a diversidade cultural, social, as regionalidades, os cotidianos, para que se formem na Educação Básica sujeitos aptos para lidar e para difundir as diversidades, a cultura de seu povo.

Com a publicação da LDB, passa a existir uma diretriz nacional para a educação. Assim todos os Estados, Municípios e o Distrito Federal deverão ter como base essa Lei para elaborar os seus currículos locais e também para regulamentar a educação.

3.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica. Ela estabelece que o Ensino Fundamental, tem duração de nove anos, organizado e disposto em duas fases: dos cinco anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos quatro anos finais (6º ao 9º ano). Sua base está no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo.

Seus objetivos, descritos no art. 2º, incisos de I a III, são: sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica, para garantir a formação básica comum nacional, tendo como base os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; instigar a reflexão crítica e construtiva que deve contribuir na formulação, na execução

e na avaliação do projeto político pedagógico da escola de Educação Básica. Já em seu art. 3º a Resolução determina que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica devem:

evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais e a função da educação na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (art. 3º, Res. nº 04, 13 de julho de 2010).

É interessante notar que esta Resolução engloba todos para criar uma Nação, engajada, que respeita as diferenças, o próximo, que considera as individualidades e objetiva levar esses conhecimentos, conteúdos e saberes para a sala de aula. Nesse contexto, em seu art. 4º, incisos de I a XI, é determinado que as bases que sustentarão o projeto nacional de educação responsabilizarão o poder público, a família, a sociedade e a escola para garantir a todos os educandos que o ensino ministrado estará de acordo com os seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e aos direitos; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; dentre outros.

A Resolução se aproxima ainda mais do cotidiano do educando, quando determina (art. 9º) que a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, que levam ao atendimento dos seguintes requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações culturais de cada comunidade; [...] VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade (art. 9º, Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010).

Como pode ser visto, já é possível perceber uma tomada de consciência por parte dos governantes e dos legisladores e gestores educacionais quando colocam em Lei que deverá ser abrangido os espaços sociais que acontecem, não somente dentro como fora das escolas, havendo assim a inserção e a valorização das diferenças, do

cotidiano, das experiências que ocorrem no dia-a-dia e que são levadas para as escolas, tanto pelos educandos como pelas educadoras. Todos esses pontos são considerados como válidos e apontados em lei, assim como a valorização das diferenças, a diversidade cultural, as regionalidades; questões antes um tanto obscuras por não estarem de forma tão explícitas nos documentos oficiais.

Uma das determinações sobre a escola de Educação Básica, apontada por esta Resolução, é considerá-la um espaço em que se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, local em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País, onde,

essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (art. 11º, Parágrafo único Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010).

Segundo o seu art. 13º, o currículo é caracterizado como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e auxiliam intensamente a construção de identidades socioculturais dos educandos. À vista disso, o currículo deve disseminar os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos educandos em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho e a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

O currículo deve, por conseguinte, ser compreendido como experiências escolares que se desenvolvem em volta do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, associando vivências e saberes dos educandos com os conhecimentos historicamente acumulados, e contribuindo para construir as identidades dos educandos, para que haja uma organização da proposta curricular. Assim,

a organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar (art. 13, parágrafo 3º, Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010).

É importante ressaltar que ainda são apontados como itens a serem assegurados: a concepção e organização do espaço curricular e físico, incluindo os espaços da escola

como o de outras escolas e os socioculturais e esportivos locais e de outras regiões; escolha, pela escola, de abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, com o intuito de orientar o projeto político-pedagógico; compreensão da matriz curricular para que os diversos campos do conhecimento possam se reunir com o conjunto de atividades educativas; estímulo do desenvolvimento de métodos didático-pedagógicos, por meio da utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação, que devem ser incluídos no cotidiano escolar, para que os educandos aprendam a receber informação com rapidez, utilizando a linguagem digital, dentre outros pontos levantados.

Há na própria Lei uma definição de que o currículo deve auxiliar na construção de identidades socioculturais, assim como abordar as experiências escolares que estão nas relações sociais, nas vivências e saberes dos educandos em conjunto com os conhecimentos tidos como legítimos, para assim poder auxiliar na construção das identidades dos educandos. No entanto, esses pontos ainda não são abordados de forma clara nas salas de aula do país, pois, nem a sociedade, e muitas vezes nem as educadoras estão preparadas para abordar as diferenças e os conhecimentos trazidos pelos educandos nas escolas do país (ARROYO, 2011).

Como definido pelo art. 14 da Resolução nº 4 de 2010, existe uma base nacional comum na Educação Básica, que é constituída por saberes e valores produzidos culturalmente, especificados nas políticas públicas e concebidas nas instituições geradoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; na elaboração das linguagens; nas atividades corporais e desportivas; na produção artística; nas variadas formas de exercício da cidadania e nos movimentos sociais escolares.

Nessa base nacional comum estão incluídas diversas áreas do conhecimento, componentes curriculares, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Arte (incluída as diferentes formas de expressão e a música), a Educação Física. Além da base nacional comum existe também a parte diversificada, que a enriquece e complementa e tem como objetivo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, percorrendo todos os espaços curriculares integrantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo de vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

Os objetivos da formação do Ensino Fundamental são ampliados e intensificados gradativamente nos anos finais, perante o desenvolvimento da capacidade de aprender, e da capacidade de formação de atitudes e valores; compreensão do ambiente natural e

social, da economia, do sistema político, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores que constituem a sociedade; fortalecimento dos laços de família, de solidariedade humana e de respeito mútuo em que se estabelece a vida social. Para isso, é necessário que a escola, em momentos de construção coletiva, articule e formule o projeto político-pedagógico, que tem como componentes: a missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, diversidade cultural que constituem as ações educativas, a organização e gestão curricular.

3.1.4 *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino foram estabelecidas com a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº2 de 07 de abril de 1998. Nela, as Diretrizes Curriculares Nacionais são compreendidas como o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que conduzirão as escolas dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (art.2º). Com isso, as escolas deverão ter como orientadores de suas ações pedagógicas,

os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (art.3º, inciso I, alíneas a,b,c, Resolução CEB nº2 de 07 de abril de 1998).

Por conseguinte, as escolas ao estabelecer suas propostas pedagógicas deverão evidenciar o reconhecimento da identidade pessoal de educandos, educadoras e outros profissionais, assim como a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. Ainda em seu art. 3º, inciso III, a Resolução determina que,

as escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as

diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (art.3º, inciso III, Resolução CEB nº2 de 07 de abril de 1998).

A Resolução supracitada em seu art. 3º, inciso IV, alíneas a e b, pontua também que deverá ser garantida em todas as escolas a igualdade de acesso a uma base nacional comum para os alunos, de forma a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. Tanto a base nacional comum quanto a sua parte diversificada deverão constituir-se em torno do paradigma que procure consolidar a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã, por meio da articulação entre vários dos seus aspectos, como: a saúde; a sexualidade; a vida familiar e social; o meio ambiente; o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; e as linguagens. Além de determinar quais as áreas de conhecimento deverão integrar o currículo, são elas: Língua Portuguesa; Língua Materna (para as populações indígenas e migrantes); Língua Estrangeira; Arte (segundo alteração da Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006); Educação Física; Matemática; Ciências; Geografia; História; Educação Religiosa (de acordo com o art. 33 da LDB).

O interessante é que esta resolução já determina em seu art. 3º, inciso V que,

as escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (art.3º, inciso V, Resolução CEB nº2 de 07 de abril de 1998).

Além disso, determina também que as escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para melhorar e complementar a base nacional comum, favorecendo, de forma específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades. De acordo com as diretrizes, a escola deverá inserir em seus currículos os processos que ocorrem não só fora, como dentro das escolas regulares, reconhecendo sua real importância. Já que as experiências, o conhecimento, as relações dos educandos, educadoras e demais profissionais envolvidos no sistema educacional

são parte constituinte da identidade desses indivíduos, participando de forma clara no processo de construção de conhecimento dos educandos.

Percebe-se então, uma clara preocupação e também reconhecimento de que as vivências cotidianas dos educandos, suas experiências que ocorrem dentro e fora das escolas também são importantes e fazem parte do processo formativo dos educandos, assim como de todos os indivíduos da sociedade. Porém, como dito anteriormente, os elaboradores do currículo ainda não incluem em seu núcleo comum esses itens, deixando a cargo dos profissionais da educação essa inserção, o que pode acontecer de diversas maneiras, dentre elas, o gosto pessoal, os interesses religiosos e políticos. É necessário que esses profissionais sejam idôneos ao escolher e selecionar o que será abordado nas salas de aula, para que os educandos não sejam prejudicados, não exista uma exclusão de parcelas da sociedade, e conseqüentemente dos educandos, e também para que as diferenças e os grupos sociais sejam inseridos como conhecimentos importantes à escola e aos indivíduos.

3.1.5 *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados em 1998, com a proposta de uma revisão dos currículos que conduzem o trabalho diário dos profissionais da educação. Eles foram criados buscando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas que compõe o país, e também com o intuito de criar referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, para que as escolas tenham condições de dar acesso aos jovens os conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (PCN, 1998).

Os PCN apontam que os educandos do Ensino Fundamental sejam capazes de: entender a cidadania como participação social e política, empregando em seu cotidiano atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças; ter posicionamento crítico, responsável e construtivo nas mais variadas situações sociais; conhecer as características principais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, com a intenção de criar gradativamente a identidade nacional e pessoal; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o de outros povos e nações, “posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características

individuais e sociais” (PCN, 1998, p.6); considerar-se transformador do meio ambiente, colaborando para a sua melhoria; “utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCN, 1998, p.6-7); utilizar variadas fontes de informação e recursos tecnológicos para conquistar e construir conhecimentos; e questionar a realidade resolvendo problemas, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica, escolhendo os procedimentos e examinando sua adequação.

Os PCN do Ensino Fundamental são divididos por áreas de conhecimento, dentre elas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física e língua estrangeira, e todos são permeados pelos conceitos da ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. O PCN de Arte é ainda subdividido em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O PCN de arte foi criado baseado na natureza e na abrangência da educação de arte e das práticas educativas e estéticas que estavam ocorrendo, principalmente nas escolas brasileiras. A intenção foi de dar fundamentação, deixar claro os princípios e as orientações para as educadoras, não só para o ensino e a aprendizagem como para o entendimento da arte como manifestação humana. No PCN a arte foi considerada em “suas dimensões de criação, apreciação, comunicação, constituindo-se em um espaço de reflexão e diálogo, e possibilitando aos alunos entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais” (PCN, 1998, p.15).

É importante considerar que a arte havia sido incluída de forma clara, reconhecida como importante na formação e desenvolvimento dos educandos, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, apenas em 1996, com a LDB. E somente nesse período a arte passa a ser área do conhecimento e a trabalhar com as diversas linguagens, com a intenção de formar artística e esteticamente os educandos. Nesse momento a área de Arte passa a se referir as linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

De acordo com o PCN de Arte (1998), as aprendizagens em arte, dentro e fora da escola, estimulam a expressão e a comunicação pessoal e aumentam a formação do educando como cidadão. Com isso, o educando,

desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e as produções de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico (PCN, 1998, p.19).

Para além dessa interferência o PCN aponta que é na produção de trabalhos artísticos e conhecendo essa produção em outras culturas, que o estudante compreenderá a diversidade de valores que conduzem os modos de pensar dos indivíduos e da sociedade, pois os educandos se tornarão capazes de perceber sua realidade cotidiana mais claramente. Conseqüentemente é no desempenho de uma percepção crítica das mudanças que acontecem na natureza e na cultura que se podem criar condições para que os educandos identifiquem o seu comprometimento na preservação de uma melhor qualidade de vida. É no conhecimento da arte que o estudante tem uma compreensão do mundo no qual a perspectiva poética está presente.

Nota-se que o PCN é baseado na Abordagem Triangular¹⁸, (o fazer, contextualizar, e apreciar¹⁹ artístico), pois o educando desenvolve sua cultura ao fazer, conhecer e apreciar as produções artísticas. Os educandos são direcionados a analisar as imagens artísticas, para que posteriormente possam fazer uma releitura, criar um trabalho artístico, contextualizado dentro da história da arte, onde os mesmos podem ser questionadores, mas com foco principal nas imagens artísticas e não nas imagens vivenciadas em seu cotidiano.

O papel da escola no PCN de Arte é também o de constituir os vínculos entre os conhecimentos escolares e a arte, bem como suas formas de utilização desses conhecimentos na sociedade. Assim sendo, um ensino e aprendizagem de arte que “se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas, porque o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza” (PCN, 1998, p.31).

¹⁸ A Abordagem Triangular (também conhecida como Proposta e Metodologia Triangular), criada por Ana Mae Barbosa, tem como princípio a integração entre o fazer, a leitura da obra de arte e a sua contextualização histórica. Para Barbosa (2009), a proposta não se fundamenta em conteúdos, mas em ações, e dessa forma, é facilmente apropriada para diversos conteúdos, como inclusive história e português. Assim, “a Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende” (BARBOSA, 2009, p.XXXVII)

¹⁹ Barbosa (2009) aponta que a nomenclatura “apreciação” indicada nos PCNs (1998) foi designada pelas elaboradoras destes, já que Barbosa ao criar a Abordagem Triangular utiliza o termo “leitura” da obra de arte, por “temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento” (BARBOSA, 2009, p.XXXII).

Ao indicar que a arte serve para se maravilhar, divertir e brincar retira-se, de certa forma, o caráter, a importância da arte enquanto conhecimento válido, importante para a construção da identidade dos indivíduos, já que no próprio texto é dada ênfase a diversão, a brincadeira. É fato que a arte também tem seu lado lúdico, contudo, não é somente esse o foco do processo de ensino e aprendizagem da arte na escola.

É proposto também o “conhecimento artístico como articulação de sentidos”, em que a arte é considerada um conhecimento que possibilita a aproximação entre os indivíduos de diferentes culturas por proporcionar a compreensão de semelhanças e diferenças entre as culturas, evidentes nos produtos artísticos e compreensões estéticas. Seguindo essa linha, que para os PCN, a arte na escola deve localizar

o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim, de gerar e construir sentidos (PCN, 1998, p.35).

Uma ênfase dada no PCN de Arte é no fazer artístico dos educandos, como forma de aproximação do fazer dos artistas. Observa-se que muito do que sustenta seu conceito é a Abordagem Triangular, que tem como um dos objetivos a releitura da obra de arte. Há uma ênfase em não se copiar a obra, mas que o fazer do educando deve se aproximar do fazer do artista, para que as características das “obras legítimas” sejam percebidas nos trabalhos dos educandos.

A relação estabelecida no PCN de Arte é com a obra de arte, como experiência, conhecimento estético. Nessa perspectiva, a função da escola é introduzir os educandos no entendimento do fenômeno artístico “como produto e agente de culturas e tempos históricos; como construção formal, material e técnica na qual podem ser identificados os elementos que compõe os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação; como construção poética” (PCN, 1998, p.36), com o intuito de enriquecer a produção artística dos educandos.

É proposto que a área de Arte ao ser trabalhada na escola, juntamente com outras áreas do conhecimento, problematize situações em que os educandos possam perceber a variedade de pensamentos, ações, atitudes princípios e valores associados aos temas transversais: ética (compreendida na relação entre ética e estética para as artes), meio ambiente, orientação sexual, saúde, trabalho, consumo e cidadania, comunicação e

tecnologia informacional, pluralidade cultural e também outros temas definidos localmente pelas instituições de ensino (PCN, 1998).

As educadoras deverão assim criar situações que os educandos percebam os pontos acima; porém, o PCN de Arte não é claro ao abordar as questões pessoais, vivenciadas diariamente pelos educandos, como é proposto pelas novas abordagens da educação contemporânea, como a cultura visual e as visualidades, discutidas na seção 1 desta dissertação. O que mais se aproxima do cotidiano, mas que é tratado como um campo da estética é o seguinte texto:

Com o intuito de ajudar os alunos a pensar e agir de maneira responsável com o corpo e a sexualidade há processos artísticos e estéticos que podem ser trabalhados nas aulas de Arte. A esse respeito podem ser pensados criticamente os conceitos e preconceitos que se manifestam sobre: semelhanças e diferenças nas preferências e nas rejeições relativas ao gosto e escolhas pessoais, por exemplo, de vestuários, embelezamentos, manifestações corporais de homens e de mulheres, em diversas idades, etnias e épocas, presentes na arte e no cotidiano”. (PCN, 1998, p.40).

É dada ao indivíduo a “possibilidade de pensar criticamente” perante as imagens corporais que estão presentes na televisão, na mídia, e que levam as pessoas a modificar o seu comportamento. Ao dar ênfase à estética do gosto, não é abordado de forma aprofundada, as questões cotidianas em que os educandos são induzidos pela mídia, pelas novas comunicações, pelos grupos sociais a usar ou não determinada roupa, a ter determinada atitude, determinado posicionamento perante as situações da vida.

Existe uma boa ênfase na pluralidade cultural, onde os educandos são levados pelo ensino de arte a lidar com a diversidade de forma positiva na arte e na vida, já que na sala de aula interagem indivíduos de diferentes culturas. Alguns dos objetivos são: estimular a compreensão de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades; identificar e celebrar a diversidade étnica e cultural em arte e na sociedade; possibilitar problematizações sobre o etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que delimitam os eixos da aprendizagem; reforçar o estudo de grupos particulares e/ ou minoritários (do ponto de vista do poder), como mulheres, índios e negros; proporcionar o confronto de problemas, como racismo, sexismo, paridade de poder, participação democrática, analisar as diferentes culturas e processos de transmissão de valores; propagar a consciência sobre os mecanismos de manutenção da cultura dentro dos grupos sociais; indagar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão, e evidenciar a importância da informação para a

flexibilização do gosto e do juízo sobre outras culturas, pontos esses que se aproximam da cultura visual.

Nota-se que o PCN de Arte considera o educando como um produtor de arte, quando enfatiza o fazer artístico não só para os artistas reconhecidos como também para os educandos. Além de articular os conteúdos dentro do processo de ensino e aprendizagem especificado mediante ações norteadas por três eixos: produzir, apreciar e contextualizar. Por outro lado, o mesmo documento orienta que os conteúdos sejam ministrados de modo que acolha a diversidade do conjunto cultural que o aluno leva para a escola, “trabalhe com os produtos da comunidade em que a escola está inserida e também que se introduzam conteúdos das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado” (PCN, 1998, p.49).

O PCN de Arte aponta que o educando deve aprender arte por meio de obras originais, reproduções e de produções sobre a arte, incluídos textos, vídeos, gravações, para aprender o fazer artístico, com o intuito de compreender como eles e os outros elaboram essa produção artística, para que entendam o sentido do fazer artístico, e assim, propicie conhecimentos específicos sobre a sua relação com o mundo, ao desenvolver potencialidades (tais como a percepção, observação, imaginação, sensibilidade) que podem colaborar para a consciência de seu lugar no mundo e também para o entendimento das outras áreas do currículo.

Como pode ser visto ao mesmo tempo em que o PCN de Arte enfatiza a produção “artística” do educando e considera a Abordagem Triangular como seu eixo norteador, com ênfase na produção, apreciação e contextualização, ele também já indica, mesmo que de forma superficial e sem a indicação de como incorporá-las nos três eixos acima, a inserção do cotidiano, da comunidade escolar e da diversidade cultural no processo de ensino e aprendizado da escola. Contudo, a maior ênfase é dada a Abordagem Triangular e a produção artística, não só dos artistas reconhecidos como também dos educandos, dificultando a inserção do cotidiano e das outras visualidades nas salas de aula de Artes.

SEÇÃO 4 – DESCRIÇÃO DOS CURRÍCULOS

Nesta seção é realizada a descrição dos currículos do Ensino Fundamental, anos finais, implementados nos últimos anos pela SEDF, totalizando três currículos, datados de 2000, 2009 e 2011. No intuito de contextualizar o leitor quanto às mudanças ocorridas após 1999/ 2000, segue um breve histórico da SEDF.

A primeira escola foi inaugurada em Brasília em setembro de 1957 e em 1959 foi criada a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), com o intuito de construir e manter as escolas com recursos da União. Foi Anísio Teixeira quem criou o Plano de Construções Escolares, com o intuito de se tornar uma referência em educação para o país. Em junho de 1960 foi formada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), para substituir o CASEB e dar maior flexibilidade e eficiência aos procedimentos administrativos-financeiros (SEDF, 2012).

No ano de 2000 foi extinta a Fundação Educacional (com o Decreto nº 21.396) e criada a atual SEDF (com o Decreto nº 21.397). Neste momento, todos os processos administrativos e pedagógicos que existiam na FEDF foram transferidos para a SEDF. A jornada dos professores da rede passou a ser ampliada para 40 horas, com regência de cinco horas diárias em um turno, totalizando 25 horas semanais, e coordenações no contra turno, 15 horas semanais (com a direção da escola e com os coordenadores e professores). Totalizando três dias de coordenação na escola (interna) e dois dias fora da escola (externa).

No processo de reestruturação, entre os anos de 1999 e 2000, foi elaborado um novo currículo, intitulado *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série*, que já entrou em vigor no ano de 2000 e perdurou por nove anos, até 2008.

Em 2008, com a mudança de governo, houve uma nova elaboração curricular que revisou e fez novas propostas ao currículo em vigor desde 2000. Com o título de *Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Fundamental – séries e anos finais*, foi implementado no ano de 2009 e perdurou por dois anos.

Já no ano de 2010, com uma nova mudança no Governo do Distrito Federal (GDF), a SEDF passou por uma reestruturação, com mudança do secretário de educação e dos subsecretários, e com isso o Currículo de 2009 foi revisto. Neste momento entrou em vigor, no segundo semestre de 2011, o *Currículo da Educação Básica – versão*

experimental: Ensino Fundamental, séries/ anos finais, currículo este utilizado até o fim do ano letivo de 2013.

Foi publicada, em fevereiro de 2014, a versão final do *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Este documento possui orientações e conteúdos, e com isso, o *Currículo em Movimento da Educação Básica* não será parte do recorte a ser analisado, pois sua publicação se deu no final desta pesquisa. Informo que participei como consultora e revisora técnica no *Currículo em Movimento da Educação Básica - anos iniciais* e como colaboradora no *Currículo em Movimento da Educação Básica – anos finais*.

Para facilitar a identificação e a escrita será utilizada a nomenclatura currículo e o ano em que este entrou em vigor; assim sendo, o *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série*, será abordado no texto como “Currículo de 2000”; as *Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Fundamental – séries e anos finais*, será denominada no texto como “Currículo de 2009”²⁰; e o *Currículo da Educação Básica – versão experimental: Ensino Fundamental séries/ anos finais*, será identificado no texto como “Currículo de 2011”.

4.1 Currículo de 2000

Nessa subseção serão descritas as informações acerca do Currículo de 2000, segundo os parâmetros descritos na introdução. Este currículo surgiu no intuito de adequar o Sistema de Ensino Público do Distrito Federal (DF) às mudanças propostas pela LDB em 1996. Assim, houve a proposta da SEDF de reformulação do Currículo de 1993, informalmente conhecido como Hulk²¹.

O Currículo de 2000, intitulado “Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal”²², foi encontrado em versão impressa na biblioteca da EAPE, e virtual no site da Universidade Católica de Brasília (UCB). No *site* da SEDF

²⁰ Mesmo com a nomenclatura “Orientações Curriculares da Educação Básica”, o documento foi compreendido pelos professores como um currículo, também por conter conteúdos e expectativas de aprendizagem, e seus conteúdos foram utilizados em sala de aula. Por esse motivo utilizarei o termo currículo, incorporado ao ano, como ocorrem em outros currículos.

²¹ O currículo de 1993 é conhecido pelos professores como Hulk, pois sua capa é verde, é grosso (possui 560 páginas) encorpado, o que lembra o personagem da Marvel, que habita o imaginário coletivo “Incrível Hulk”.

²² A nomenclatura do ensino fundamental no currículo de 2000 ainda considerava a série escolar, nesse caso de 5ª a 8ª série, já que a mudança para o ensino fundamental de 09 anos só ocorreu no fim de 2010, modificando também a nomenclatura para ano, ou seja, nesse caso de 6º a 9º ano, ao invés de 5ª a 8ª série.

não existe um local, até a presente data, em que estão disponíveis os currículos anteriores ao que está em vigor.

4.1.1 Estrutura do Currículo de 2000

O Currículo de 2000 possui em sua capa o ano de publicação, 2000 (Anexo B), mas não possui uma ficha catalográfica com a data e os dados do documento. O documento foi elaborado por educadoras regentes de classe, com o intuito de assegurar a compatibilidade com as particularidades do público ao qual atende (SEDF, 2000).

O sumário é organizado em grandes tópicos, que são: uma apresentação do currículo; uma carta direcionada ao professor; uma fundamentação da ação pedagógica. Em seguida, os componentes curriculares foram divididos em: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Língua Estrangeira Moderna – Francês, Educação Física, Arte ²³, Ciências Naturais, Matemática, Geografia, História e Ensino Religioso. Existe também uma seção voltada para o EJA, a Educação Especial, a avaliação, e a formação continuada dos professores, além da bibliografia (Anexo C).

Este documento possui no item “8” a bibliografia consultada para a elaboração do presente currículo. Porém, a bibliografia de artes visuais é incompleta e não segue o padrão das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), conforme é possível conferir no Anexo D, onde estão descritas 19 referências, a grande maioria da década de 80, das mais diversas como: almanaques, livros de História da Arte, linguagem visual, criatividade e um livro de autoria de Ana Mae Barbosa.

Antes de cada conteúdo, dos componentes curriculares, existe uma introdução à área do conhecimento, além de objetivos gerais e específicos, eixos, valores e atitudes. No caso do componente curricular Arte, o texto introdutório, os objetivos (gerais e específicos) e, os eixos, valores e atitudes são considerados gerais, ou seja, polivalentes ²⁴. Somente os conteúdos serão divididos em teatro, artes visuais e música. Estes estão

²³ As especificidades teatro, artes visuais e música não estão expressas no sumário, contudo, são parte do componente curricular Arte, e seus conteúdos estão disponibilizados dentro deste componente.

²⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71, determinou a polivalência compulsória ao ensino brasileiro (SALES, 2008). Segundo essa Lei o professor ficou responsável por ministrar uma ou mais disciplinas. Com isso o ensino de arte também se tornou polivalente na medida em que um professor formado em Artes Plásticas poderia ministrar aulas de teatro e música, por exemplo. Porém, “a formação do professor não atendia à consistência necessária aos saberes exigidos no ensino-aprendizagem da Arte” (SANTOS, 2006, p.25). Nesse sentido, as Universidades começaram a formar professores em Educação Artística e não nas especificidades Artes Visuais, Teatro e Música. Atualmente, as Universidades primam pela especificidade, e formam professores em áreas distintas, porém, o GDF e a SEDF ainda compreendem que um professor formado em Artes Visuais pode ministrar, sem nenhum prejuízo ao educando, aulas de música, por exemplo, reforçando a polivalência.

organizados em séries, de 5ª a 8ª séries ²⁵. Os conteúdos de artes visuais que estão localizados logo após os de teatro contêm 39 páginas e estão organizados em tabelas e subdivididos em competências, habilidades e procedimentos (Anexo E).

Para cada competência existe uma média de 17 habilidades e 20 procedimentos. A diagramação do documento em tabelas e sua organização distribui uma coluna para as competências, uma para as habilidades e outra para os procedimentos, contudo, não existem linhas bem definidas para cada competência, impossibilitando a educadora, diversas leituras/ compreensões sobre como devem ser arranjados para que se alcancem os objetivos do currículo, impossibilitando diversas combinações. Tanto competências, como habilidades e procedimentos são separados por marcadores, porém, não há um padrão de formatação e organização do conteúdo, como pode ser constatado no Anexo E.

Contudo, a diagramação não possibilita uma boa leitura, pois o cabeçalho da competência, quando repetida por mais de uma página, não é repetido na página seguinte. São muitas páginas com habilidades e principalmente com procedimentos para uma única competência, como por exemplo, existe em uma página uma competência com nove habilidades e seis procedimentos, e posteriormente, a mesma competência é referência (sem ser repetido o seu texto) para habilidades e procedimentos em quatro páginas posteriores, o que dificulta a compreensão de qual competência é referente à determinada habilidade e procedimento, como também a seleção do que será combinado para alcançar determinada competência. Esse fato se torna agravante quando não há sequer o posicionamento da competência no topo da coluna, não ficando claro se todas as habilidades e procedimentos localizados a sua direita fazem referência a ela, conforme é possível perceber no Anexo E.

4.1.2 Informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares do Currículo de 2000

O Currículo de 2000 traz logo em sua apresentação a seguinte colocação: “as transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo de forma acelerada requerem a formação do cidadão para conviver com a complexidade do mundo moderno” (SEDF, 2000, p.7). E mais ainda, é afirmado que este currículo é uma

²⁵ O Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos com a Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, mudando a nomenclatura de série (5ª a 8ª série) para ano (6º a 9º ano).

consequência da necessidade de deixar a educação mais eficiente, dinâmica e adequada aos novos tempos (SEDF, 2000).

Nessa perspectiva, é possível notar que existe um interesse em inserir na prática pedagógica as transformações que estão acontecendo no mundo atualmente, de forma que prepare os cidadãos para lidarem com as novas necessidades. Todavia, a inserção no currículo do debate sobre as diversidades sociais, de gênero, religiosas, culturais, linguísticas, raciais e étnicas aparece nos currículos de forma incipiente, pois constam em sua maioria, na parte diversificada dos currículos.

Há ainda neste documento um subitem intitulado “Fundamentos da ação pedagógica”, na qual é feita uma breve introdução à “função social da escola”, onde se aponta que:

a Escola, para exercer sua função social de garantir a todos, condições de viver plenamente a cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo seus direitos, precisa conscientizar-se de sua responsabilidade em propiciar a todos os seus alunos o sucesso escolar no prazo legalmente estabelecido. Para tanto, necessita erradicar de suas práticas, entre outras distorções, a cultura da repetência que tem se apresentado como solução à não-aprendizagem e não como problema que denota sua pouca eficiência (SEDF, 2000, p.11).

Exemplo desta prática são as turmas de “Aceleração de Aprendizagem”²⁶, que podem proporcionar casos onde o educando passa para o Ensino Médio sem ter adquirido os conhecimentos que são pré-requisitos e que fazem parte do Ensino Fundamental.

O documento (SEDF, 2000) aponta que cada escola necessita buscar sua identidade, que a distingue frente às demais, o que será manifestado pela forma como a escola vai colocar em prática esse currículo, sendo esta uma diretriz comum a todas as unidades escolares. Não obstante, se a escola

simplesmente aplicá-lo e julgar estar cumprindo as normas, caracterizar-se-á como uma instituição pouco criativa, nada inovadora, inerte, enfim, diante de um processo acelerado de transformações tecnológicas, sociais e culturais. Se, ao contrário, enriquecê-lo, inová-lo, contextualizá-lo, não só atenderá às Diretrizes Curriculares Nacionais, pois estará explicitando o ‘reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais’, como também

²⁶ As turmas de Aceleração de Aprendizagem têm como objetivo a correção do fluxo escolar. Dessa forma, são matriculados em uma mesma turma alunos com defasagem idade/ série (atualmente ano). Para o Ensino Fundamental, anos finais, são matriculados os alunos que estão em defasagem de no mínimo dois anos, com idade entre treze e quinze anos de idade. Nessa turma é ministrado, em um ano, todo o conteúdo dos cinco anos do Ensino Fundamental, anos finais.

caracterizar-se-á como uma instituição criativa e dinâmica, capaz de fazer frente à rapidez da evolução hodierna. (SEDF, 2000, p.12).

Como pode ser observada em texto acima extraído, a escola tem a liberdade de criar mecanismos para que o currículo seja aplicado de forma criativa, de acordo com as necessidades da comunidade escolar como um todo.

Observa-se que o Currículo de 2000 coloca a educadora como o centro do processo educacional, ao indicar que esta exerce papel relevante, quando diz que “[...] depende de sua atuação, da compreensão de sua responsabilidade profissional, facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem do aluno. O professor é o responsável primeiro pelo clima psicológico que se estabelece em sua classe e torna-se facilitador de aprendizagens significativas” (SEDF, 2000, p.15). Além disso, o documento recomenda atitudes que a educadora deve ter para que haja aprendizagens significativas, dentre elas:

- A acolhida aos propósitos individuais e coletivos dos alunos, o que leva a confiança no professor;
- O incentivo ao aprofundamento de conhecimentos;
- O empenho em utilizar e disponibilizar recursos tecnológicos;
- A flexibilidade em disponibilizar seus conhecimentos e experiências;
- Não se impor autoritariamente, mas se colocar como um dos integrantes do grupo, compartilhando ideias e sentimentos;
- Reconhecer suas limitações.

Nessa perspectiva, é fundamental também que exista uma abertura para que os educandos possam mostrar o cotidiano em que vivem, e que essa exposição seja aceita pela educadora, pois é apontado no documento em questão que a diversidade deve ser discutida na escola tendo como base o currículo.

O conceito de competências e habilidades, também é abordado no documento, e são compreendidas como atributos intelectuais e cognitivos apreendidos a partir da ação educativa e disponível para utilizar em qualquer situação da vida de cada indivíduo. São descritas como concepção de currículo, os princípios básicos, que englobam tanto os fundamentos filosóficos e sócio-políticos da educação, quanto os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que concretizam a sala de aula. Além de relacionar princípios e operacionalização entre teoria e prática, planejamento e ação.

Nesse currículo, as aprendizagens significativas e a construção de competências são privilegiadas. Além disso, o conteúdo não é um fim em si mesmo, mas um meio para o desenvolvimento de competências e habilidades, onde,

nessa fase final do Ensino Fundamental, o Currículo procura vencer o academicismo e o anacronismo que, durante décadas, têm se instalado na Escola, promovendo uma distância considerável em relação à vida e aos processos sociais transformadores. Volta-se para uma necessária atualização de conhecimento e valores, numa perspectiva crítica, responsável e contextualizada, que privilegie a inteligência e a capacidade de alunos e professores vivenciarem os conhecimentos em seu enfoque interdisciplinar, onde todas as áreas se aproximam e possibilitam a análise da teia de relações entre seus aspectos comuns, diferentes e contraditórios. É uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento que favorece as aprendizagens significativas, o desenvolvimento de competências e o domínio de habilidades (SEDF, 2000, p.18).

O enfoque deste documento é na interdisciplinaridade, mas para que se alcance uma relação das disciplinas com a vida, como descrito na citação anterior, necessita-se que a relação vá mais além, de forma transdisciplinar, ao buscar a união entre a vida e a escola, para que ao menos as disciplinas sejam pensadas de forma que o educando as relacione a sua utilização em seu cotidiano.

Quando voltado ao componente curricular artes visuais, base desta investigação, as novas tecnologias e as imagens geradas delas, por exemplo, devem ser levadas para a sala de aula, pois são partes da identidade dos educandos enquanto cidadãos, modificando seu estilo de vida, sua forma de agir, seus valores, etc. (MARTINS; TOURINHO, 2012). À vista disso, quando o currículo é pensado de forma que aproxime os conteúdos da vida cotidiana, tornando-os mais próximos às vivências que acontecem não só dentro, mas também fora do ambiente escolar, o processo de ensino e aprendizagem poderá acontecer de forma mais eficaz não só para os educandos como também para as educadoras.

O Currículo de 2000 não aponta de forma clara em um subitem os objetivos que pretende alcançar. Estes são diluídos no texto de forma não muito clara. Os objetivos que pude localizar foram: a preparação do aluno para vivenciar todas as situações do seu cotidiano, praticando plenamente a cidadania; o desenvolvimento da capacidade de aprender do educando; a utilização de conhecimentos e valores, com perspectiva crítica, responsável e contextualizada, que favoreça a inteligência e a capacidade de alunos e educadoras vivenciarem os conhecimentos em seu enfoque interdisciplinar; favorecer as

aprendizagens significativas, o desenvolvimento de competências e o domínio de habilidades (SEDF, 2000).

4.1.3 Informações do componente curricular Arte no Currículo de 2000

Na introdução desse componente, a Arte tem como “princípio básico o respeito pela expressão cultural múltipla e inventiva e a formação de cidadãos ativos e solidários” (SEDF, 2000, p.105). Nessa concepção, deverá abranger a pluralidade cultural que o DF traz desde a sua origem, com a garantia de acesso, decodificação e valorização dos bens culturais e artísticos, conhecendo e valorizando artistas e produtores da arte brasileira. Já existe no componente curricular Arte a preocupação com as diferenças regionais, locais, ao reconhecer Brasília como uma cidade produtora de Arte, além de reconhecê-la como patrimônio cultural da humanidade.

É indicado que a escola deverá promover a formação artística, crítica e estética dos educandos, por meio da sistematização em processos próprios, bem como das atividades espontâneas e expressivas em busca do favorecimento da integração entre a aprendizagem racional, estética e a autoexpressão. Promovendo condições aos estudantes para que compreendam o fenômeno artístico, para que sua produção ganhe sentido e seja enriquecida pela reflexão sobre arte como objeto de conhecimento.

Todavia, o texto coloca como proposta “uma estrutura metodológica que estabeleça bases teóricas de articulação entre o fazer, o fruir e o contextualizar” (SEDF, 2000, p.105). O que deve propiciar ao educando experiência técnica fundamentada em princípios teórico-reflexivos primordiais para o exercício da criatividade, do estudo, da análise, da apreciação crítico-estética e do conhecimento relacionado à função da cultura.

Desse modo, os três eixos de abordagem no ensino da arte são (SEDF, 2000):

- Contextualização: conhecer o próprio trabalho, o dos colegas e da arte como produto social e histórico; zelo para a existência de múltiplas culturas e subjetividades;
- Investigação e compreensão – apreciação: recepção; percepção; decodificação; interpretação; e fruição da arte e do seu universo;
- Representação e comunicação – produção: expressão; construção; representação; experimentação; e uso das linguagens artísticas.

Fica clara a Abordagem Triangular como base para a prática da educadora de arte em sala de aula. Ademais, o educando é compreendido como um criador de arte, de obras de arte próprias. Isso é afirmado pelo currículo quando apresentado que o fazer, o fruir e contextualizar proporciona e abrange a produção artística do educando e de seus colegas.

O objetivo geral para o componente curricular arte é elaborado para

concorrer para o desenvolvimento do conhecimento crítico-estético e competência artística nas diversas linguagens da arte (artes visuais, música, teatro) capacitando o aluno a produzir trabalhos individuais e coletivos, onde possa apreciar, fruir, valorizar, preservar e emitir juízo sobre os bens artísticos de diferentes povos e culturas construídas ao longo da história e no contexto contemporâneo (SEDF, 2000, p.106).

Já os objetivos específicos (SEDF, 2000, p.106) buscam propiciar ao educando:

- A compreensão e utilização de variadas linguagens artísticas (visual, plástica, corporal, musical, verbal, poética) para exprimir suas opiniões, desejos, sentimentos, pensamentos em diversos contextos, preservando uma atitude de busca pessoal e/ ou coletiva, unindo a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao criar e desfrutar produções artísticas;
- Conhecer variadas produções artísticas, concebendo relações entre o artista, sua obra e seu tempo, comparando diferentes obras e percebendo o contexto sociocultural e histórico em que foram produzidas;
- Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- Construir autoconfiança com sua própria produção artística e conhecimento estético, respeitar a própria produção e a dos colegas, saber receber e também elaborar críticas;
- Observar a relação entre arte e realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade praticando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de forma sensível;
- Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, ao reconhecer e compreender a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- Identificar, relacionar e compreender das diversas funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- Pesquisar e organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.

Além dos objetivos, o documento ainda aponta uma série de valores e atitudes que devem ser alcançadas com a aplicação do currículo na área de arte; dentre eles, se destacam (SEDF, 2000, p.107-8):

- Preservar a própria cultura, exercendo o direito de liberdade de expressão;
- Valorizar a condição de centro articulador da diversidade sociocultural brasileira, que Brasília traz desde sua origem, e de Patrimônio Artístico e Cultural da Humanidade;
- Empenhar-se com prazer no apreciar e no construir arte;
- Mostrar interesse e respeito à produção dos outros, sem se esquecer da própria produção;
- Criticar e reconhecer com sensibilidade manifestações artísticas manipuladoras, fortalecendo a autonomia, a ética e a diversidade cultural;
- Compartilhar experiências artísticas e estéticas com flexibilidade, manifestando opiniões, idéias e preferências artísticas;
- Desenvolver critérios de gosto pessoal para selecionar produções artísticas e questionar a massificação do gosto fundamentados em informações;
- Ter posicionamento próprio perante a análise de obras, divulgação e contato com artistas e produtores;
- Fazer e apreciar arte com progressiva autonomia;
- Cooperar com os encaminhamentos propostos nas aulas de arte;
- Valorizar a crítica, a capacidade lúdica, a flexibilidade, o espírito investigativo como aspectos importantes do fazer artístico;
- Valorizar as diversas formas de arte como meio de compreender e acessar as diferentes manifestações culturais;
- Valorizar o hábito de questionar e de fazer perguntas relacionadas a arte;
- Valorizar a arte local e anterior à construção de Brasília, presentes na Região de Integração e Desenvolvimento do Entorno (RIDE), no DF, no Planalto Central, no Centro-Oeste e no Brasil, como forma de identidade cultural;
- Interessar-se pela História da Arte e pelo processo de invenção artística;
- Ter respeito, juízo de valor e atenção em relação a monumentos do patrimônio cultural e obras artísticas;
- Frequentar instituições culturais como galerias, teatros, cinemas, onde haja exposições e/ ou apresentações de obras artísticas.

Nota-se que os objetivos específicos e os valores e atitudes que se esperam dos educandos se complementam. Por outro lado, já é discutida e esperada a valorização de Brasília como articuladora da diversidade, além da crítica e reconhecimento das manifestações artísticas, consolidando a ética, a autonomia e a diversidade cultural.

É necessário lembrar que a introdução ao componente curricular Arte leva em conta a polivalência, conforme explicado anteriormente. Assim, leva-se em conta que este texto deve abarcar três especificidades, artes visuais, teatro e música.

4.1.4 Conteúdos de artes visuais do Currículo de 2000

No Currículo de 2000, os conteúdos do componente curricular Arte – artes visuais estão divididos em competências, habilidades e procedimentos, organizados em tabelas, de acordo com as séries (de 5ª a 8ª série). Observa-se que existem textos de competências, habilidades e procedimentos que são repetidos em várias séries e também na mesma série *Ipsis Litteris*.

As competências são as mesmas para todas as séries, inclusive com o mesmo texto/ grafia. Com exceção da 8ª série, que possui somente duas competências, todas as outras séries possuem três. São elas (SEDF, 2000):

- Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações em artes visuais, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio local, nacional e internacional, em sua dimensão sócio-histórica. (p.201; 211; 220; 231);
- Apreciar formas artísticas na natureza e nas produções plásticas e visuais, desenvolvendo a fruição estética e crítica, por meio do conhecimento, da análise, da reflexão e da compreensão de critérios culturalmente construídos ²⁷. (p.206; 213; 225);
- Realizar produções artísticas e construir formas pessoais de registros das experiências coletivas e/ ou individuais, em artes visuais, por meio de análise, reflexão e compreensão dos diferentes processos inventivos com seus diversos instrumentos de ordem material e local, como manifestações socioculturais e históricas. (p.208; 216; 227; 237).

Quanto às habilidades são organizadas seguindo a linha das competências e também se repetem por série, com texto e grafia idênticas em várias séries, como por exemplo, (SEDF, 2000):

- Conhecer e valorizar fontes vivas e artistas, como forma de resgatar e preservar a cultura local. (repete na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª);
- Discutir, refletir e comunicar sobre o trabalho de apreciação de imagens. (repete na 5ª, 6ª e 7ª);
- Refletir sobre trabalhos, elaboração conjunta e atividades em grupo. (repete na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª);
- Utilizar registros (gráficos, pictóricos, audiográficos, escritos, fotográficos) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens produzidas e observadas.

Além das habilidades acima, que se repetem em todas as séries, existem habilidades que são repetidas em algumas séries, como é o caso das listadas abaixo, que são descritas na 5ª e 6ª série:

²⁷ Essa competência não é contemplada na 8ª série.

- Respeitar e preservar o conceito de arte como meio de preparar cidadãos para uma cultura artística elevada;
- Identificar elementos básicos da linguagem artística nos meios de comunicação, em obras de arte e nos próprios trabalhos;
- Construir, progressivamente, um percurso de invenção pessoal cultivado nas interações que realiza no ambiente natural e sociocultural.

Diversas habilidades também aparecem em três séries como as elencadas abaixo (SEDF, 2000):

- Utilizar e freqüentar fontes e espaços de informações e comunicação artística: museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sítios informáticos. (5ª, 7ª e 8ª séries);
- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção. (5ª, 7ª e 8ª séries);
- Controlar gradualmente o próprio gesto, aperfeiçoando e ajustando suas habilidades motoras. (5ª, 7ª e 8ª séries);
- Conhecer e respeitar produções artísticas do patrimônio cultural e natural na RIDE (Região de Integração e Desenvolvimento do Entorno), no Planalto Central, no Centro Oeste, no Brasil anteriores à construção de Brasília. (6ª, 7ª e 8ª séries).

Contudo, nota-se que há muitas das habilidades que só aparecem em uma série e são específicas a algum movimento da História da Arte, relacionadas a situações sociais ou cotidianas ou que são características de alguma série, por necessitar de um conhecimento prévio, como é o caso das apontadas abaixo (SEDF, 2000):

- Identificar e reconhecer técnicas, procedimentos e elementos básicos da linguagem artística presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em diversas culturas e produções. (5ª série);
- Construir, com progressiva autonomia, formas pessoais de registros cultivados nas interações socioculturais. (5ª série);
- Identificar a produção artística desde a Arte Romana até aos movimentos Renascentista, Barroco, Rococó e Neoclassicismo. (6ª série);
- Refletir sobre os conteúdos do objeto artístico, recursos técnicos e materiais a partir da Bauhaus. (7ª série);
- Reconhecer e valorizar a importância das artes, na sociedade e na vida das pessoas na Revolução Industrial. (7ª série);
- Compreender e identificar aspectos da função social do trabalho do artista na Semana de Arte Moderna. (7ª série);
- Analisar, relacionar e articular os elementos básicos da linguagem aos contextos socioculturais e históricos. (7ª série);
- Identificar a produção artística contemporânea: Expressionismo Abstrato, Minimalismo, Pop Art, Happening. (8ª série);
- Refletir sobre o valor das artes na vida dos indivíduos e suas articulações com a ética nas relações de trabalho na sociedade contemporânea. (8ª série).

Quanto aos procedimentos, são organizados em outra coluna, separados por marcadores e alguns se repetem em diversas séries, como é o caso de alguns listados abaixo (SEDF, 2000):

- Observando, analisando e identificando significados expressivos e comunicativos em diferentes culturas e meios de comunicação de imagens. (repete na 5ª, 7ª e 8ª séries);
- Identificando e apontando técnicas e procedimentos no fazer artístico. (repete na 5ª, 7ª e 8ª séries);
- Participando e promovendo mostras das produções pessoais e dos colegas, na escola e em outros espaços da comunidade. (repete na 6ª, 7ª e 8ª séries);
- Identificando produtores como agentes sociais. (repete na 7ª e 8ª séries).

Existem procedimentos que aparecem mais de uma vez em uma mesma série, normalmente em competências diferentes, como as apontadas abaixo (SEDF, 2000):

- Reconhecendo os vitrais multicoloridos, do Estilo Gótico, com cenas bíblicas, comparando-os aos vitrais de templos e catedrais contemporâneos, no DF, Entorno, Brasil e Exterior. (repete duas vezes na 6ª série, em competências diferentes). (6ª série);
- Reconhecendo o Barroco como arte de estruturação formal, minuciosa, com ornamentação rebuscada, com apresentação teatral da figura, nas pinturas, esculturas e com jogos de luz e intensidade dramática, por meio de informações em textos, vídeos, televisão, cinema, utilizando as características dessa arte, abordando temas contemporâneos em suas produções artísticas. (repete duas vezes na 6ª série, em competências diferentes). (6ª série);
- Utilizando os elementos compositivos (cor/ luz), a técnica (traços livres e pinceladas ágeis) e a temática (gosto pelo fantástico e sobrenatural, rejeição ao racionalismo clássico, dinamismo da arte voltada para o mundo industrial, temas exóticos e temas patrióticos), nos trabalhos inventivos. (repete duas vezes na 7ª série, em competências diferentes). (7ª série).

A maioria dos procedimentos não se repete em nenhuma outra série, sendo específicos de determinadas competências e habilidades. Abaixo pontuo alguma delas (SEDF, 2000):

- Fazendo analogia entre a necessidade de expressão do homem primitivo, que buscou o suporte das paredes das cavernas, para manifestar idéias e sentimentos, com o homem contemporâneo, que picha e grafita nas grandes cidades, tomando consciência do problema da poluição visual e respeitando a cidade de Brasília como patrimônio artístico e cultural da humanidade, solucionando o problema dos suportes, buscando ambientes internos e materiais alternativos. (5ª série);
- Identificando e reconhecendo as imagens como ponto inicial para o processo da História da Arte. (5ª série);

- Reconhecendo a diversidade cultural presente no teatro de diferentes culturas, como crenças, hábitos, narrativas, visualidades. (5ª série);
- Reconhecendo a diversidade cultural presente no teatro de diferentes culturas, como crenças, hábitos, narrativas, visualidades. (5ª série);
- Reconhecendo a diversidade cultural como crenças, hábitos e visualidades; esclarecendo suas tradições, características, e modos de construção presentes nas manifestações artísticas de diferentes culturas. (6ª série);
- Evidenciando na arte Pós-Impressionista, a ordenação de planos e volumes cromáticos, áreas de cor e formas geométricas, a estruturação da superfície nas paisagens, natureza morta e retratos que caracterizam a obra de Cezanne; por meio de leitura crítica, apreciação estética e produção de textos e pinturas em diversos suportes. (7ª série);
- Utilizando os princípios da arte grafista: jogando tintas na tela com as mãos, movimentando-se e borrifando para conseguir efeitos extravagantes variados em pinturas. (8ª série).

Tanto as competências quanto as habilidades e os procedimentos do Currículo de 2000 não aparecem de forma idêntica nos currículos posteriores. Todavia, com a explanação acima é possível perceber que existem muitos campos com textos repetidos, que aparecem várias vezes dentro do mesmo componente curricular, inclusive na mesma série (Anexo E). Não existe motivo claro para que o mesmo procedimento, por exemplo, apareça duas vezes no mesmo ano (inclusive na mesma página), o que leva a questionar se ocorreu um erro na revisão do texto do currículo, já que não há um texto ou indicação que leve a compreensão que determinado procedimento deve ser realizado somente com determinada competência.

4.2 Currículo de 2009

Nessa subseção serão expostas as informações sobre o Currículo de 2009, conforme os parâmetros descritos na introdução desta pesquisa. Ele não é considerado pela SEDF como um currículo propriamente dito, tanto que em seu título não consta a palavra Currículo e sim Orientações Curriculares. Porém, foi compreendido pelas educadoras como um currículo, pois possui conteúdos e expectativas de aprendizagem e substituiu o Currículo de 2000. Assim, o Currículo de 2009, intitulado “Orientações Curriculares: Ensino Fundamental – séries e anos finais” foi encontrado em versão impressa na biblioteca da EAPE.

4.2.1 Estrutura do Currículo de 2009

O Currículo de 2009 não possui em sua capa o ano de publicação (Anexo F), tampouco ficha catalográfica com os dados e a data do documento. A data deste documento só é citada na “Carta aos professores”, texto esse que também explica a data e como começou a ser elaborado este documento, em 2008, como pode ser confirmado no Anexo G. Assim, como a data que consta no Anexo G é 2009, conclui-se que este foi o ano em que esse currículo entrou em vigor.

O sumário é organizado detalhadamente, especificando a página da introdução, de cada componente curricular, com suas respectivas especificidades e a divisão por ano/ série (Anexo H). Os componentes curriculares são divididos em: Arte, e as subdivisões artes visuais, teatro e música; Língua Portuguesa; Educação Física; Geografia; História; Língua Estrangeira Moderna, e as subdivisões, inglês, espanhol e francês; Ciências Naturais, e Matemática.

Este currículo não possui referências bibliográficas, nem bibliografia, que possa ser consultada para melhor compreender suas fundamentações teóricas e seu direcionamento filosófico. Assim, somente por meio do conhecimento dos conteúdos propostos é que se pode deduzir a inserção da cultura visual e das visualidades, assim como da Abordagem Triangular.

Existe uma apresentação na área do conhecimento, além de objetivos e compreensões da disciplina. No componente curricular Arte, o texto da apresentação, os objetivos e suas compreensões são considerados de forma geral, polivalente, assim como foi explicado no Currículo de 2000. Somente os conteúdos são divididos em artes visuais, teatro e música. Estes são organizados em ano/ série, ou seja, de 6º ano/ 5ª série a 9º ano/ 8ª série ²⁸. Os conteúdos de artes visuais, que estão localizados logo após a apresentação do componente curricular Arte, contêm quatro páginas, uma por ano, e estão organizados em tabelas e subdivididos em conteúdos e expectativas de aprendizagem. Nota-se que no Currículo de 2009 é indicado a cada página de conteúdo que a disciplina de artes visuais é compreendida como componente curricular (Anexo I).

Em cada ano existe uma média de nove conteúdos e oito expectativas de aprendizagem. A diagramação do documento em tabelas dispõe os conteúdos em uma coluna e as expectativas de aprendizagem em outra, diferenciando-as por marcadores,

²⁸ No Currículo de 2009 e de 2011 utilizei a nomenclatura ano, ao invés das duas juntas como aparece escrito nos dois currículos para facilitar a leitura.

com um padrão de formatação claro (Anexo I). Como não existem linhas que estabelecem que determinada expectativa de aprendizagem, corresponde a determinado conteúdo, abrem-se possibilidades a educadora para diversas compreensões sobre como devem ser combinados para que os objetivos propostos para o currículo sejam atingidos.

Além disso, como não existem expectativas de aprendizagem específicas para cada conteúdo, pode-se depreender que as expectativas de aprendizagem estão organizadas por ano, para “cumprir” os conteúdos designados para aquele ano letivo.

4.2.2 Informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares do Currículo de 2009

O Currículo de 2009 indica, já na carta direcionada aos professores, que o objetivo do documento é nortear o processo de ensino e aprendizagem a partir do ano letivo de 2009. Seu conceito principal (SEDF, 2009, p.5) “é o trabalho compartilhado, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria, para que na prática do dia a dia o corpo docente desta Rede de Ensino possa atualizar e aprimorar seu fazer de modo democrático”. Com isso, o foco está na Gestão Compartilhada, e o intuito é que o fazer dentro das unidades de ensino, seja democrático (SEDF, 2009).

Os conteúdos escolares são colocados como reflexo dos significados e valores culturais e sociais construídos no processo de interação do homem com o mundo natural e social. Conteúdos esses atualizados nas práticas das salas de aula no momento que a educadora escolhe as metodologias mais apropriadas para a aprendizagem, os recursos didáticos, os processos de avaliação e recuperação (SEDF, 2009). O texto introdutório é todo fundamentado nas expectativas de aprendizagem e nas competências e habilidades.

Quando os conteúdos são associados às competências e habilidades que os educandos desenvolvem para transformá-los em conhecimento, podem ser apresentados como expectativas de aprendizagem, ou seja, como um grupo de ‘fazeres e saberes’ (SEDF, 2009) possíveis desde a apropriação destes conteúdos. O documento propõe que ao apresentar os conteúdos “[...] relacionados às aprendizagens que esperamos que nossos alunos desenvolvam, estamos também as relacionando às reais possibilidades de construção de conhecimentos dos alunos em suas diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo, relacional” (SEDF, 2009, p.6).

A partir dos conteúdos foram indicadas as expectativas de aprendizagem para todos os anos e disciplinas. Neste documento, as expectativas de aprendizagem substituem as competências e as habilidades utilizadas em documentos anteriores, e são

compreendidas como capacidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares/ano escolar, indicando como o processo de ensino deve ser administrado para que as aprendizagens propostas no currículo realmente aconteçam.

A utilização de expectativas de aprendizagem pela SEDF (2009) é justificada como uma necessidade de responder aos pedidos das educadoras que buscam referenciais comuns para organizar, acompanhar e implementar os projetos políticos-pedagógicos das escolas. Assim, o documento apresenta expectativas de aprendizagens detalhadas por ano, para os componentes curriculares previstos no currículo, com o intuito de definir os limites mínimos da aprendizagem dos educandos ao final de cada ano em cada componente curricular.

Todavia, é determinado no texto que as expectativas não são substituídas pelos planos das educadoras, pois estes são únicos e retratam as diferentes realidades locais, que devem ser consideradas pela instituição educacional. Portanto, as expectativas de aprendizagem foram estruturadas considerando os critérios abaixo, indicados no currículo do DF (SEDF, 2009, p.6-7):

- A relevância social e cultura da aprendizagem dos conteúdos escolares;
- O construto das disciplinas;
- A relação didática entre os componentes curriculares;
- A potencialidade de desenvolvimento de competências e habilidades comuns pelos alunos em cada faixa etária;
- A leitura e escrita como responsabilidade de todos os componentes curriculares.

A meta da SEDF ao implementar as Orientações Curriculares, era a discussão durante os anos letivos de 2009 e 2010, com os professores regentes, para que em 2011 fosse disponibilizado o Currículo da Educação Básica, com as sugestões dos professores a partir da realidade observada no cotidiano de sala de aula. Segundo o texto da apresentação do Currículo de 2011, essa meta foi cumprida, com discussões realizadas a partir do ano letivo de 2008, e que culminou na implementação do Currículo de 2011.

O Currículo de 2009 não tem como intenção exaurir todas as oportunidades de aprendizagem dos educandos, mas sim demarcar as essenciais para cada ano e componente curricular. O propósito é que a cada ano o educando saiba mais, uma vez que essas aprendizagens são “objetos observáveis e permanentes (não são esquecidos pelos alunos), e uma vez consolidadas fazem parte da pessoa do aluno” (SEDF, 2009, p.8).

Nessa perspectiva, depreende-se que existem possibilidades de inserção de mais conteúdos e expectativas de aprendizagem no ano escolar, proporcionando a abertura à inserção do cotidiano e das visualidades trazidas para escola pelo educando. Porém, o que já vem definido, pelo Currículo de 2009, dentro de cada componente curricular, é parte do que se prevê para que seja abordado em cada ano letivo.

Este documento não possui objetivos definidos de forma clara, como também ocorre no Currículo de 2000. Assim, os objetivos são diluídos no texto e não são muito claros. Além disso, depreende-se do texto que ele toma os objetivos da Educação Básica também como seus. Os objetivos que identifiquei foram: nortear o processo de ensino e aprendizagem nas escolas no ano de 2009; preparar o educando para o exercício da cidadania, através da socialização no espaço escolar de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores. Estes últimos poderão ser alcançados pelos seguintes princípios básicos: a variedade de experiências e vivências pessoais dos educandos; a resolução de problemas de diferentes tipos; o domínio da palavra escrita como instrumento para compreender o mundo; o conhecimento como recurso para tomar decisões.

4.2.3 Informações do componente curricular Arte no Currículo de 2009

Segundo a apresentação do componente curricular Arte, as manifestações e produções artísticas devem ser compreendidas como objetos culturais, e seus significados devem ser desvendados na escola. Seguindo nessa linha, o estudo da Arte, deve ser compreendido como a reconstrução do objeto artístico, suas condições de produção e recepção, onde cada objeto artístico possui uma história que necessita “ser recuperada para se dar um sentido a ele. Essa história muda de acordo com o valor que se atribui socialmente a esse objeto, o que significa que esse objeto vai-se transformando e adquirindo a forma de um objeto cultural” (SEDF, 2009, p.9).

Também são mencionadas, de forma clara, as relações de poder, de valores, associadas a um “objeto artístico”. Essa relação de poder é discutida pela cultura visual, na Seção 1 desta dissertação, onde o documento reporta ao valor que é atribuído socialmente a determinado objeto, o que leva a transformações deste dentro da sociedade, levando a uma compreensão desse objeto, segundo a cultura visual, como artefato cultural. Essa abordagem compreende o objeto artístico como artefato social

sujeito a mudanças de denominações/ nomenclaturas (como por exemplo, obra de arte e artesanato), e leva a uma compreensão de que o artefato social pode ser visto de várias maneiras em uma mesma sociedade, dependendo do valor atribuído a ele.

Não obstante, o componente curricular Arte é baseado na conceituação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e suas expectativas de aprendizagem são relacionadas ao desenvolvimento de habilidades referentes à Abordagem Triangular, que são (SEDF, 2009, p.9):

1. Produção: percepção, experimentação, criação, produção;
2. Fruição (apreciação): comunicação, leitura, compreensão, análise e interpretação;
3. Reflexão (contextualização): pesquisa, reflexão, crítica, autocrítica.

É possível constatar, que existe neste componente, mais conhecimento sobre as novas abordagens da educação em artes visuais, como a cultura visual e as visualidades, pois são mencionadas, por exemplo, as relações de poder que os objetos adquirem na sociedade. Porém, a base dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem ainda é a Abordagem Triangular, o que leva a um direcionamento para as Belas Artes, as obras de arte canônicas.

Os objetivos do ensino de Arte na escola são descritos de forma clara na apresentação deste componente curricular. São eles: “ampliar as formas de ver e sentir os objetos artísticos; reconhecer outros objetos artísticos que não fazem parte do seu acervo imediato; preservar esses objetos como representação de culturas, de identidades, de patrimônio da humanidade” (SEDF, 2009, p.9).

Com isso, o educando produz o letramento em Arte, aprendendo a dar significado aos seus objetos, e quando possível, criá-los com fundamentação nesses conhecimentos (SEDF, 2009). Nessa perspectiva, a arte na escola deve ser compreendida como o direito que os educandos têm de usufruir, de ter acesso ao patrimônio artístico da humanidade, reconhecendo as experiências estéticas como representações culturais de luta e de construção de identidades em diferentes tempos e lugares, pois segundo o documento o estudo da arte é parte de uma filosofia de mundo.

É claro que o aprendizado, o reconhecimento e a salvaguarda das obras canônicas de diversas culturas, e também os abordados na História da Arte, são de suma importância e deve fazer parte do processo de aprendizado descrito no currículo. Porém, a inserção das novas tecnologias e das visualidades geradas por elas, por exemplo, também são relevantes para serem inseridas no conteúdo escolar, principalmente no

componente curricular Arte, artes visuais. Além disso, os objetos produzidos pelos educandos não devem ter como base somente os conhecimentos tidos como canônicos, mas também os vivenciados por eles em diversos ambientes da sua vida.

Em relação aos conteúdos do componente curricular Arte, esses são vistos como formas de aumentar o conhecimento de mundo do educando. “[...] não há subordinação entre esses conteúdos se forem colocados em cheque com o caráter transitório da Arte, porque nunca um objeto artístico será igual ao outro, envolvendo muitas leituras sujeitas à perspectiva de quem lê, porque aprendeu a ler” (SEDF, 2009, p.9). O fato de não haver subordinação entre os conteúdos descritos no componente Arte é a base para que não exista privilégio entre um e outro conteúdo.

Como já foi mencionado anteriormente, o Currículo de 2009 leva em conta a Arte de forma polivalente. Existe uma breve menção indicando “o estudo da Arte como linguagens construídas com códigos e materiais próprios (artes visuais, música, teatro e dança), de acordo com suas funções sociais” (SEDF, 2009, p.9). Posteriormente, são detalhadas de forma sucinta as funções sociais de cada área. Dessa maneira, as artes visuais são reconhecidas por sua linguagem visual, a música pela linguagem musical, o teatro pela linguagem teatral e a dança pela linguagem corporal (SEDF, 2009).

É importante reiterar que a dança é citada no documento e também no componente curricular Arte, contudo, não existem conteúdos e expectativas de aprendizagem individuais para ela, como existem para as artes visuais, teatro e música. Além disso, não há no documento uma indicação clara que ela deva ser ministrada, inserida em nenhuma dessas áreas do conhecimento.

4.2.4 Conteúdos de artes visuais do Currículo de 2009

No Currículo de 2009, os conteúdos do componente curricular Arte - artes visuais - estão divididos em conteúdos e expectativas de aprendizagem, organizados em tabelas de acordo com a série/ ano (de 6º ano/ 5ª série a 9º ano/ 8ª série). Pode-se observar que existem textos de habilidades que se repetem *Ipsis Litteris* duas vezes no mesmo ano e outras que se repetem também em diversos anos (Anexo I).

Os conteúdos são descritos individualmente por ano e são organizados de forma que o educando tenha conhecimentos diferentes ao longo da formação no Ensino Fundamental, anos finais. Isto posto, seguem exemplos de conteúdos (SEDF, 2009):

- Estudo das matrizes culturais brasileiras (índio, africano, e europeu) e suas influências na formação da arte, folclore, culinária e credences nacionais. (6º ano);
- A história da construção de Brasília: a arquitetura inovadora, o traçado da cidade, principais monumentos artísticos e principais artistas. Os artistas pioneiros. As cidades do entorno de Brasília, os candangos, a criação da identidade cultural de Brasília. Pontos turísticos da cidade planejada. Os diversos grupos sociais e étnicos que compõem a cultura de Brasília. (6º ano);
- Estudo dos elementos estéticos da cultura afro-brasileira. (7º ano);
- As grandes transformações na arte a partir do século XIX aos dias atuais; as novas tendências estéticas associadas às grandes transformações sociais, científicas e tecnológicas. (8º ano);
- Estudo dos meios de comunicação de massa e influências no comportamento e mudanças sociais (9º ano);
- Introdução à leitura da obra de arte: elementos básicos da linguagem visual, estilo artístico e período histórico. (9º ano).

Quanto às expectativas de aprendizagem, são organizadas em outra coluna, e essas se repetem em diversos anos e inclusive no mesmo ano, como é o caso de algumas listadas abaixo (SEDF, 2009):

- Reconhecer os elementos da linguagem visual nas manifestações culturais indígenas e africanas. (repete por duas vezes no 6º ano);
- Identificar nas produções visuais o uso dos elementos básicos da linguagem visual que são utilizados para comunicar, esteticamente, sentido e significado. (repete no 7º e 8º anos);
- Conhecer, valorizar e respeitar os espaços reservados à Arte, reconhecendo sua importância para a construção e a preservação dos bens artísticos e culturais brasileiros. (repete no 7º, 8º e 9º anos);
- Identificar diferentes meios de comunicação, o uso e a apropriação das produções de artistas consagrados para veicular sentidos e significados. (repete no 7º e 9º ano).

Contudo, existem algumas expectativas de aprendizagem que aparecem em somente um ano, que são específicas aos conteúdos abordados naquele ano, como por exemplo, (SEDF, 2009):

- Identificar e conhecer os artistas do Distrito Federal, suas produções visuais, e a sua contribuição para a construção da identidade cultural do Distrito Federal. (6º ano);
- Identificar e compreender as manifestações visuais, presentes nas cidades circunvizinhas, e suas contribuições para a construção da identidade cultural do Distrito Federal. (6º ano);
- Identificar, respeitar e valorizar no âmbito familiar, no escolar e no regional, a diversidade cultural. (7º ano);
- Reconhecer e identificar a relação básica entre o emissor, a obra e o espectador. (7º ano);

- Compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas e épocas, conhecendo, respeitando e observando a sua constante mudança. (8º ano);
- Reconhecer e utilizar os procedimentos para análise, entendimento e fruição de uma produção visual. (8º ano);
- Reconhecer os diferentes tipos de obras de arte e suas características próprias. (9º ano);
- Reconhecer as influências das ciências e da tecnologia sobre as produções visuais do século XX. (9º ano).

Contudo, com as citações acima é possível perceber que existem, como ocorre no Currículo de 2000, muitos textos repetidos, *ipsis litteris*, que aparecem várias vezes dentro do mesmo componente curricular, inclusive no mesmo ano. Como pode ser constatado também no Anexo I.

Assim, como ocorre no Currículo de 2000, não há um motivo claro para que a mesma expectativa de aprendizagem seja descrita duas vezes no mesmo ano (mesma página), levantando a mesma dúvida se houve um erro ao revisar o texto, já que não existe uma indicação que leve ao entendimento de que determinado conteúdo deve ser alcançado somente em conjunto com determinada expectativa de aprendizagem.

4.3 Currículo de 2011

Serão descritas, nessa subseção, as informações acerca do Currículo de 2011, segundo os parâmetros especificados na introdução dessa dissertação. Este currículo é resultado da construção coletiva de educadoras que iniciou em 2008, com um debate entre educadoras regentes e coordenadores. Assim, o Currículo de 2011, denominado “Currículo da Educação Básica – Versão Experimental: Ensino Fundamental – séries/anos”, foi encontrado somente em versão virtual no *site* da SEDF; não tive acesso à versão impressa.

4.3.1 Estrutura do Currículo de 2011

O Currículo de 2011 não possui em sua capa o ano de publicação (Anexo J), nem contém ficha catalográfica dentro do documento com suas especificações, o que dificulta a identificação do ano em que foi publicado. A data também não está na apresentação do documento (Anexo K). Em consequência disso, para encontrar a data de publicação e implementação deste currículo precisei recorrer ao expediente (Anexo L), que designa como Governador do DF, Rogério Schumann Rosso, e como Secretário

de Educação, Sinval Lucas de Souza Filho. Como Rogério Rosso só ficou no cargo por poucos meses (de 19 de abril de 2010 a 1º de janeiro de 2011) em um governo provisório, em substituição a José Roberto Arruda, foi possível concluir que este currículo entrou em vigor em 2011.

Depreende-se também, ao analisar o expediente do documento (Anexo L), que a elaboração do currículo iniciou em outubro de 2008, muito provavelmente com a discussão realizada para o Currículo de 2009, e sua finalização ocorreu com a revisão realizada em novembro de 2010.

O sumário (Anexo M) é distribuído em seções, que são: apresentação do currículo; a Educação Básica e suas bases legais; a Educação Básica no Distrito Federal: o educar e cuidar, o letramento e a diversidade como eixos do currículo; aprendizagem e currículo: a perspectiva sócio-histórica do conhecimento; competências, habilidades e conteúdos referenciais: desafios propostos para uma nova realidade; organização curricular do Ensino Fundamental. Em seguida, o sumário se divide em áreas do conhecimento e componentes curriculares: Linguagens subdivididas em Língua Portuguesa, Língua estrangeira – inglês, espanhol e francês, Educação Física e Arte²⁹; Ciências da Natureza subdividida em Ciências Naturais; Matemática (que é linguagem e área do conhecimento); Ciências Humanas, subdividida em Geografia e História e; Ensino Religioso. Existe também uma seção voltada para a Educação Especial, as Diretrizes de Avaliação, além das Referências.

Com relação às referências bibliográficas (Anexo O) do componente curricular Arte – artes visuais são mencionadas oito, com somente dois livros posteriores ao ano de 2000. Os livros têm direcionamentos dos mais diversos, como: legislação, cultura, crítica de arte, um livro de autoria de Ana Mae Barbosa, que dentre outros assuntos discorre sobre a Abordagem Triangular e um livro de Fernando Hernández, que aborda a cultura visual e os projetos de trabalho.

Antes de cada conteúdo dos componentes curriculares existe uma introdução à área de conhecimento, com aspectos que a educadora deve se pautar, para alcançar os conteúdos e as habilidades previstas para aquela área do conhecimento. No caso do componente curricular Arte, que é parte do eixo estruturante “Letramento e

²⁹ As especificidades artes visuais, teatro e música, do componente curricular Arte, não estão expressos no sumário, mas são partes desse componente curricular e seus conteúdos são disponibilizados separadamente após a apresentação do componente curricular Arte. A dança é citada, como a necessidade do aluno de ter contato com essa modalidade, mas não há conteúdos pré-determinados para ela, como existem para artes visuais, teatro e música.

Diversidade” dentro da grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ³⁰, a apresentação, os objetivos e os eixos são considerados comuns, polivalente, como ocorre nos dois outros currículos analisados.

Portanto, somente os conteúdos serão divididos em artes visuais, teatro e música. Estes são organizados em série/ ano, ou seja, da 5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9ª ano. Os conteúdos de artes visuais, localizados logo após o a introdução do componente Arte, possuem oito páginas, duas por ano, e estão organizadas em tabelas e subdivididas em habilidades e conteúdos (Anexo N).

A cada ano existe uma média de 15 habilidades e 17 conteúdos. A diagramação do documento em tabelas, com padrão claro de formatação, organiza as habilidades em uma coluna e os conteúdos em outra, separando-as por marcadores (Anexo N). Não existem linhas que indicam que determinada habilidade corresponde a determinado conteúdo, também não existe descrito no texto, habilidades específicas para cada conteúdo; são proporcionadas diversas possibilidades de compreensões sobre a forma como devem ser combinados para que os objetivos do currículo e também os conteúdos de cada ano letivo sejam alcançados.

4.3.2 Informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares do Currículo de 2011

O Currículo de 2011 foi idealizado para orientar a prática pedagógica das educadoras, com o intuito de construir uma instituição educacional pública de qualidade para todos. Porém, este documento não deve ser considerado como um manual ou uma cartilha, mas sim como uma referência, um recurso de apoio à reflexão da educadora e deve ser utilizado a favor do aprendizado (SEDF, 2011).

Na primeira seção intitulada “A Educação Básica e suas bases legais”, são apontadas as leis para a Educação Básica como um todo, incluindo a educação infantil e os ensinos fundamental e médio, pontuando o que há de importante em cada fase do aprendizado. Nesse item, o Ensino Fundamental é compreendido como a etapa voltada à formação de crianças e adolescentes.

³⁰ A inclusão da Arte na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, “é dada pelo fato de preconizar a capacidade humana em, articular significados e construir sentidos para comunicação no nível coletivo, dando sentido às demandas de um contexto sócio-cultural” (SANTOS, 2011, p.84)

A LDB é utilizada como ponto chave para orientar a elaboração desse currículo e citado o seu artigo 26³¹, no que tange os currículos do Ensino Fundamental, que devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada. Este artigo foi revisto pela Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 do CNE, que determina que a base nacional comum e a parte diversificada não podem se organizar em dois blocos diferentes, e sim perpassarem todo o currículo conjuntamente. É indicado no texto, fundamentado na LDB, que a Arte é componente curricular obrigatório, além dos conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que devem ser ministradas em todo o currículo escolar, e principalmente, nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira.

Sob essa perspectiva, tanto a base nacional comum, como a parte diversificada, devem fazer parte do planejamento não só do projeto político-pedagógico da escola, como também do planejamento de aulas das educadoras. Lembro que são na parte diversificada que são incluídas as particularidades locais, o não universal, o outro, “garantindo a flexibilidade da manifestação dos projetos curriculares das escolas e a inserção do educando na construção de seu currículo” (CAMPELLO, 2001, p.101). A parte diversificada abre espaço à flexibilidade, à participação, à contextualização e o respeito à diversidade cultural.

A segunda seção intitulada “A Educação Básica no Distrito Federal: o educar e cuidar, o letramento e a diversidade como eixos do currículo”, indica que as orientações curriculares são inspiradas em um currículo plural e flexível, impregnado de uma concepção educacional fortemente comprometida com a forma de aprendizagem que fomentem nos espaços escolares, na formação de indivíduos capazes de pensar e de atuar criticamente em seus ambientes de convivência. Nessa perspectiva, este currículo foi concebido (SEDF, 2011) com a intenção de construir trajetórias pedagógicas associadas com as experiências sociais e culturais, que acompanham os indivíduos em suas histórias de vida. À vista disso, a

intenção deste documento não é de esgotar, ou mesmo de apresentar um conceito de currículo que se limite à sala de aula. Ao contrário, pretende-se, aqui, orientar possibilidades educacionais que impliquem em situações concretas de aprendizagem, de modo interdisciplinar, contextualizado e articulado à vida social (SEDF, 2011, p.19).

³¹ Conforme conceituado na seção 3.

Há na descrição anterior, uma compreensão de que o Currículo de 2011 tem como intenção unir à escola, a vida, as experiências sociais e culturais, dos educandos, ao levar o currículo para a fora dos limites da unidade escolar, e também ao considerar que os educandos também têm aprendizados fora da escola. Em vista disso, o currículo utilizaria situações concretas de aprendizagem e de utilização desse conhecimento para aproximar a escola da vida social.

As discussões sobre visualidade e cultura visual se encontram, como uma maneira de introduzir nos currículos, não só a arte tida como canônica, como também os artefatos, as imagens produzidas e vivenciadas socialmente. Uma vez que o currículo escolar é um espaço de constantes reflexões e de fazeres coletivos realizados na escola, criado com o propósito de expressar a realização efetiva da aprendizagem (SEDF, 2011).

Nessa perspectiva, uma das referências deste currículo é Hernández (2000), que aborda a aprendizagem por meio de projetos de trabalho, onde entende que

a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ, 1998, p.61).

Pode-se inferir que o Currículo de 2011 já está imerso na proposta de Hernández (2000) ao buscar uma aproximação das trajetórias pedagógicas, as experiências sociais e culturais de sua vida, levando às situações reais de aprendizagem.

Os eixos estruturantes do Currículo de 2011 são: o educar e cuidar, o letramento, e a diversidade. Esses devem orientar os componentes curriculares e fomentar trajetórias de ensino e de aprendizagem que reconheçam, na pluralidade cultural, o respeito às diferenças sociais, de gênero, religiosas, culturais, linguísticas, raciais e étnicas.

O documento menciona que é importante o cuidado da educadora para com os educandos, propondo um

ambiente que estimule a criatividade, a investigação, a construção e reconstrução dos conhecimentos, envolvendo o ser humano em todos os seus aspectos e respeitando a identidade cultural e a pluralidade de significados que cada um tem da trajetória histórica de sua própria vida (SEDF, 2011, p.20).

Nesse contexto, Arroyo (2011) aponta que o conhecimento é uma produção social, originado em experiências sociais (ARROYO, 2011). Já que, segundo Paro (2010), o instrumento de trabalho da educadora é o educando, pois é ele quem se transforma durante o processo, uma vez que educar-se é se transformar adquirindo conhecimentos, crenças, valores, condutas, informações, habilidades. A educadora também se modifica no processo, e por isso esta também necessita de boas condições de trabalho, para que o ambiente oferecido ao educando contenha todas as condições pontuadas no documento curricular. Nessa perspectiva, Campello (2001) nos traz dados quanto à realidade das educadoras atuantes do componente curricular Arte da SEDF, que são:

Carência de recursos didáticos, especialmente no que se refere à referências bibliográficas, obrigando o professor a disponibilizar sua própria bibliografia ou mesmo a assumir despesas com aquisição de material de consumo (vídeos, fotocópias, etc.); acúmulo de conteúdos [...]; desânimo e cansaço, por assumir diversas turmas e ser obrigado a ministrar seis aulas seguidas (CAMPELLO, 2001, p. 129).

Com relação às turmas acima mencionadas, estas podem ser de diferentes anos/séries, com conteúdos distintos. Além disso, ainda há o caso da polivalência (CAMPELO, 2001), que é descrita nos três currículos analisados na presente dissertação.

O Currículo de 2011 ressalta ainda que a identidade do educando necessita ser respeitada e, suas experiências consideradas para que o trabalho educativo tenha sucesso. Assim, educar é também instigar o educando, possibilitar condições para que as aprendizagens aconteçam de forma integrada, e possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal e intrapessoal em atitude de aceitação às diferenças, de respeito, confiança e acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural. Isto posto,

a instituição educacional é vista como um espaço sociocultural em que as diferentes identidades são encontradas, constituídas, formadas, produzidas e reproduzidas, sendo portanto, um dos ambientes mais propícios para se educar no tocante ao respeito à diferença. É nessa perspectiva que a Diversidade ³² apresenta-se como outro eixo estruturante desse currículo (SEDF, 2011, p.22).

³² No currículo de 2011, educar para a diversidade não é tido somente como o reconhecimento das diferenças, mas sim a reflexão sobre as relações e os direitos de todos.

Ao enfatizar esse contexto, pode-se compreender que o Currículo de 2011 já insere abordagens contemporâneas ³³, ao afirmar que a escola é um espaço sociocultural, em que as identidades são formadas, modificadas. Ao pensar essa abordagem dentro do campo das artes visuais, pode-se depreender que este currículo já levanta mais particularidades da cultura visual, pois considera a escola como um local de troca de informações, de conhecimento, de construção da sua identidade.

Além disso, para Ferraz e Fusari, a escola, como espaço tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, é um dos lugares em que os educandos têm a oportunidade de criar vínculos entre os conhecimentos “construídos e os sociais e culturais. Por isso, é também o lugar e o momento em que se pode verificar e estudar os modos de produção e difusão da arte na própria comunidade, região, país, ou na sociedade em geral” (FERRAZ; FUSARI 2009, p.19).

O documento de 2011 sugere em seu texto, que a comunidade escolar entenda, questione e supere o etnocentrismo, que é compreendido como uma forma de pensamento que julga com base em padrões culturais próprios, dicotômicos, como “certos” ou “errados”, “feios” ou “bonitos”, “normais” ou “anormais”, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade.

O texto associa o conceito de etnocentrismo ao conceito de estereótipo, que é compreendido na generalização e na atribuição de valor, normalmente negativas, a certas características de um grupo, restringindo-o a essas características e “definindo os ‘lugares de poder’ a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferioridade e o lugar de incapacidade, no caso dos estereótipos negativos” (SEDF, 2011, p.23).

Com este argumento, o documento propõe a superação de padrões pré-estabelecidos como o “feio” e o “bonito”, além de mencionar de forma clara que se deve evitar a generalização e a atribuição de valor. Essa proposta pode ser levada para o campo das artes visuais, tendo como base a cultura visual, que enfatiza as experiências cotidianas e desloca a atenção da cultura de elite para as visualidades do dia-a-dia, e tem como objetos de estudo os artefatos, as tecnologias e as instituições da representação visual (DIAS, 2007).

Ao reconhecer que o conhecimento é uma produção social, que acontece com as experiências sociais, e que estas produzem conhecimento, o Currículo de 2011 está

³³ Conceito abordado na Seção 1 desta dissertação.

iniciando uma abertura para a inclusão dos indivíduos, com suas particularidades e necessidades.

A terceira seção, “Aprendizagem e currículo: a perspectiva sócio-histórica do conhecimento” menciona em sua concepção de aprendizagem, descritas nas Diretrizes Pedagógicas da SEDF 2009/ 2013, a construção do conhecimento a partir do enfoque sócio-histórico, ao apontar para a necessidade de reconstrução e reelaboração da aprendizagem escolar, em um processo emancipatório, recolocando no centro da educação os sujeitos da aprendizagem, pois segundo essa linha, toda atividade humana realizada no ambiente em que vivemos pode acarretar a uma aprendizagem.

Nesse momento é necessário retomar as ideias de Paro (2010) discutidas na seção 1. Para ele cada nova geração se apropria da cultura histórica, e essa apropriação da cultura se chama educação: “se a educação visa ao homem e a educação é a apropriação da cultura, é através dela que nós nos fazemos humanos” (PARO, 2010, p.89). Assim, pode-se dizer que o Currículo de 2011 já está imerso nas abordagens da educação contemporânea, ao referir-se a aprendizagem alcançada em outros ambientes que não somente a escola.

A quarta seção, “Competências, habilidade e conteúdos referenciais: desafios propostos para uma nova realidade” tem o texto extraído das Diretrizes Pedagógicas da SEDF 2009/2013, é descrito o conceito de competência, de acordo com o teórico Philippe Perrenoud. Para ele, competência é a capacidade de agir de maneira eficiente em um determinado tipo de situação, baseado em conhecimento, mas sem se limitar a eles. Os processos de ensino e de aprendizagem devem auxiliar o educando a articular os saberes para enfrentar os problemas e as situações inusitadas, encontradas em diversos contextos, tais como os pessoais e profissionais.

Existe ainda uma sequência de aspectos relacionados à obtenção de competências: “o sistema educacional, o ambiente escolar, a formação do professor, a realidade dos alunos e, principalmente, a diversidade e complexidade com que a vida se apresenta fora do ambiente escolar” (SANTOS, 2006, p.77). É possível compreender que as competências, levando em conta Perrenoud, são alcançadas trabalhando situações complexas e evidenciando o conhecimento em outras direções que não são somente a escola.

Nessa perspectiva, educar para competências é possibilitar ao educando condições e recursos capazes de intervir em situações-problema (SEDF, 2011). Valoriza-se então, uma “concepção de instituição educacional voltada para a construção

de uma cidadania crítica, reflexiva, criativa e ativa, de forma a possibilitar que os/ as estudantes consolidem suas bases culturais, permitindo identificar-se e posicionar-se perante as transformações na vida produtiva e sociopolítica” (SEDF, 2011, p.32). Portanto, as competências esperadas para o Ensino Fundamental são listadas no documento (SEDF, 2011, p.34), são elas:

1. Apropriação de conhecimentos, articulando-os e aplicando-os para elaboração de propostas que possam intervir na realidade, desenvolvendo a cooperação, coletividade, solidariedade e cidadania;
2. Compreensão das diferentes linguagens: corporal, verbal/ escrita, matemática e artística, científica e tecnológica, na perspectiva do letramento, construindo e aplicando conceitos das várias áreas de conhecimento para entender o mundo e a plena participação social;
3. Identificação das semelhanças e diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais e de gênero, valorizando a sociodiversidade e opondo-se à exclusão social e à discriminação;
4. Compreensão dos fenômenos naturais, dos processos históricos-geográficos, da produção tecnológica e científica e das manifestações socioculturais, colocando-se como sujeito que observa, investiga e transforma as situações e, com isso, transforma a si mesmo;
5. Interpretação, seleção e organização de informações e dados apresentados por diferentes fontes para decidir e resolver situações-problema.

Já na quinta seção, “Organização curricular do Ensino Fundamental” determina-se que o Ensino Fundamental é destinado a formação do educando, tendo como objetivo o desenvolvimento de suas potencialidades, como componente de autorrealização e exercício consciente da cidadania plena. Por isso, essa proposta curricular tem como intenção garantir um currículo constituído pelas experiências escolares que se desenvolvem em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, procurando articular vivências e saberes dos educandos com os conhecimentos acumulados historicamente e contribuindo para constituir as identidades dos educandos. Nota-se uma preocupação em como o educando irá aplicar o conhecimento adquirido na escola em situações reais da vida.

Assim, o Currículo da Educação Básica da Rede Pública de Ensino tem como proposta a flexibilidade e a descentralização, além de intensificar a necessidade de construção de uma identidade coletiva, em que as decisões e responsabilidades sejam compartilhadas em todos os níveis e modalidades de ensino, baseando-se no respeito aos direitos e deveres dos educandos, assim como das educadoras e da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o Currículo de 2011 está mais imerso nas novas propostas da educação em artes visuais ao propor, em seu texto, uma proximidade

entre a escola e a sua vivência fora dela. Além de indicar que as diversidades, as relações de poder devem ser refletidas e consideradas nas práticas dentro das salas de aula.

O Currículo de 2011 não possui objetivos definidos de forma clara, como também ocorre nos currículos de 2000 e 2009. Os objetivos são diluídos nas seções que antecedem os componentes curriculares. Nessa perspectiva, os objetivos que identifiquei ao longo do Currículo de 2011, foram: contribuir para o diálogo entre professor e instituição educacional sobre a prática docente; reflexão sobre o que os educandos necessitam aprender, sobre cada componente curricular, em um programa que atenda às finalidades da formação para a cidadania, auxiliando as instituições educacionais na escolha e na organização de conteúdos relevantes a serem trabalhados no decorrer de cada ano letivo. Além desses pontos, o desenvolvimento do currículo e a formação básica do cidadão devem estar associadas às áreas do conhecimento e as dimensões da vida cidadã, saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

4.3.3 Informações do componente curricular Arte no Currículo de 2011

A intenção do Currículo de 2011 é uma educação não somente intelectual, mas especialmente humanizadora, com relação ao processo de ensino e aprendizagem da Arte no DF, fundamentado na “premissa de que não é possível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual e do pensamento divergente que caracterizam a arte” (SEDF, 2011, p.121). Seguindo essa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem em arte deverá aproximar o educando dos conteúdos.

Para isso, o educador deve ter como base a pesquisa, a análise, a experimentação e a contextualização “para que as especificidades da linguagem artística em questão estejam amplamente garantidas na proposta pedagógica da instituição educacional” (SEDF, 2011, p.121).

O documento aponta que um dos objetivos do ensino da Arte na Educação Básica é o desenvolvimento no indivíduo, da percepção e da imaginação criativa, para que possa compreender a realidade e ter condições de modificá-la. É preciso, portanto, possibilitar entre os educandos, a materialidade da produção em grupo, a produtiva troca de ideias e experiências, a compreensão dos princípios articuladores da obra de arte, a

apreciação comentada e a análise comparada do que escutam e/ ou compõem, buscando criar novos caminhos que orientem na identificação dos padrões específicos de organização cultural da comunidade em que vivem, para compreender e valorizar o contexto estético (SEDF, 2011). Segundo o documento,

com a expressão artística o/ a estudante estará afirmando sua capacidade de interação com o meio no qual está inserido. Ao expressar-se por meio da arte, o adolescente se projeta, fazendo a composição, a construção e a revelação de suas histórias. É importante que, por meio de experiências artísticas, ele aprenda a olhar e conhecer o mundo que o circunda (SEDF, 2011, p.121).

Deste modo, (SEDF, 2011) a arte na educação deve proporcionar o desenvolvimento do pensamento, do fazer artístico e da percepção estética, que determinam um modo característico de organizar e dar sentido à experiência humana. O educando desenvolve sua sensibilidade, percepção, imaginação, tanto por meio das formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer por si só, as mais diversas formas de produções artísticas desenvolvidas em diferentes culturas (SEDF, 2011). Nessa perspectiva, deve haver o contato e conhecimento das obras de arte por meio da observação, do toque, e da reflexão sobre o significado de novos conceitos estéticos, para que seus horizontes de ampliem.

São identificados no texto, três eixos norteadores no trabalho com arte (SEDF, 2011, p.122):

- A produção: refere-se ao fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades como a percepção, a reflexão, a sensibilidade, a imaginação, a intuição, a curiosidade e a flexibilidade, utilizando-se para isso de recursos pessoais. Habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, da relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho artístico.
- A fruição: utilizar informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa.
- A reflexão: refere-se à experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto para artistas como dos/ das próprios/ as estudantes.

Nota-se ao analisar os eixos acima propostos pelo Currículo de 2011, que a base do componente curricular Arte é a Abordagem Triangular, na medida em que se fundamentam em seus três pilares: o fazer, a leitura da obra de arte e a sua contextualização histórica. Mesmo que o documento tenha modificado a nomenclatura

utilizada pela Abordagem Triangular, para nominar seus três eixos, pode-se perceber uma fundamentação teórica nessa abordagem. O documento ainda aponta que esse embasamento é realizado para que aconteça um contato com as diversas modalidades, entre elas as artes visuais, o teatro, a música e a dança ³⁴, pois essas expressões artísticas propiciarão aos educandos produzir, apreciar e refletir sobre a arte como produto da história e também como fator do desenvolvimento cultural.

4.3.4 Conteúdos de artes visuais do Currículo de 2011

No Currículo de 2011, os conteúdos do componente curricular Arte – artes visuais (Anexo N), estão divididos em habilidades e conteúdos, organizados em tabelas, de acordo com as séries/ anos (de 5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano).

Os conteúdos não se repetem em nenhum dos anos e são organizados de forma que o educando tenha conhecimentos diferentes no decorrer da sua formação no Ensino Fundamental, anos finais. À vista disso, seguem alguns exemplos de conteúdos (SEDF 2011):

- A história da construção de Brasília: A arquitetura inovadora, o traçado da cidade, principais monumentos artísticos e principais artistas. Os artistas pioneiros. As cidades do entorno de Brasília, os candangos, a criação da identidade cultural de Brasília. Pontos turísticos da cidade planejada. “A capital do rock”. Os diversos grupos sociais e étnicos que compõem a cultura de Brasília. A gíria dos grupos jovens do Distrito Federal. (6º ano);
- Estudo dos elementos estéticos da cultura afro-brasileira. (7º ano);
- A Semana de Arte Moderna e a busca de uma identidade cultural nacional. Artistas, intelectuais e literatos que participaram da Semana de 22. (8º ano);
- Estudo dos meios de comunicação de massa e influências no comportamento e mudanças sociais (9º ano);
- Introdução à leitura da obra de arte: elementos básicos da linguagem visual, estilo artístico e período histórico. (9º ano).

Já as habilidades se repetem não somente em anos distintos, como também no mesmo ano, *ipsis litteris*, como é o caso das apontadas a seguir (SEDF, 2011):

- Localizar e analisar nas produções visuais o uso dos elementos básicos da linguagem visual que são utilizados para comunicar, esteticamente, sentido e significados. (habilidade do 6º ano que se repete na mesma página/ ano);

³⁴ Como já foi mencionada anteriormente, a dança é compreendida, no currículo de 2011, como uma modalidade de ensino, mas não contém conteúdos claros dentro do componente curricular Arte.

- Conhecer, valorizar e respeitar os espaços reservados à Arte, reconhecendo sua importância para a construção e a preservação dos bens artísticos e culturais brasileiros. (habilidade que se repete no 7º, 8º e 9º anos, sendo nesse último repetido duas vezes);
- Compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas e épocas. Conhecendo, respeitando e observando a sua constante mudança. (habilidade que se repete no 8º e 9º anos, sendo no 8º ano repetido duas vezes na mesma página);
- Conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual para realizar produções artísticas mediante a cultura estudada. (habilidade que se repete no 8º e 9º anos, sendo no 8º ano repetido duas vezes na mesma página).

Como foi apontado na subseção 4.2.4, os currículos de 2009 e 2011 possuem expectativas de aprendizagem (2009) e habilidades (2011), além de conteúdos (2009, 2011) que são repetidos *ipsis litteris* entre si. Dentre eles, se destacam:

- Identificar e compreender as manifestações visuais, presentes nas cidades circunvizinhas, e suas contribuições para a construção da identidade cultural do Distrito Federal. (expectativa de aprendizagem-habilidade);
- Investigar e identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional. (expectativa de aprendizagem- habilidade);
- Reconhecer e utilizar os procedimentos para análise, entendimento e fruição de uma produção visual. (expectativa de aprendizagem- habilidade);
- Estudo dos meios de comunicação de massa e influências no comportamento e mudanças sociais. (conteúdos);
- Introdução à leitura da obra de arte: elementos básicos da linguagem visual, estilo artístico e período histórico. (conteúdos).

Nessa linha, pode-se inferir que se tem como base para construção do Currículo de 2011, o Currículo de 2009, pois muitos dos textos foram mantidos, mesmo que mudando a nomenclatura, como no caso das expectativas de aprendizagem, no Currículo de 2009, que foram modificadas para habilidade no Currículo de 2011. Assim, como ocorrem em outros currículos analisados, não existe uma justificativa clara para que uma habilidade seja apresentada duas vezes no mesmo ano, inclusive na mesma página *ipsis litteris*, suscitando o mesmo questionamento se houve falta ou erro de revisão do documento, já que não há uma indicação que leve a compreensão de que determinado conteúdo deve ser atingido somente quando combinado com determinada habilidade.

SEÇÃO 5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CURRÍCULOS DE 2000, 2009 E 2011

Nessa seção são analisados e comparados os currículos de 2000, 2009 e 2011, fundamentados nos seguintes parâmetros: estrutura dos currículos; informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares; informações do componente curricular Arte; conteúdos de artes visuais.

5.1 Análise comparativa da estrutura dos Currículos de 2000, 2009 e 2011

Pode-se verificar que nenhum dos três currículos possui ficha catalográfica com os dados dos documentos, o que dificulta a compreensão, por exemplo, do ano em que foram publicados. Somente o Currículo de 2000 possui em sua capa o ano de publicação (Anexo B), nos demais é necessário pesquisar no interior dos documentos, como por exemplo, na carta aos professores, no caso do Currículo de 2009 (Anexo G), e no expediente do Currículo de 2011 (Anexo L). Nota-se que não existe uma preocupação com a sistematização da publicação, pois para um melhor entendimento e análise posterior destes documentos faz-se necessário a existência da correta catalogação por meio de ficha catalográfica e aplicação das normas da ABNT, ainda mais se tratando de um documento oficial.

Nenhum dos três currículos analisados faz menção, de forma clara, ao período de vigência do currículo anterior. Assim, deduzo que o Currículo de 2000, ficou vigente até o ano letivo de 2008, já que no ano subsequente (2009) já existia a publicação de um novo currículo. Seguindo esta mesma lógica, compreende-se que o Currículo de 2009 ficou em vigor por dois anos (2009 e 2010), pois em 2011 já havia um novo currículo, que perdurou até o ano letivo de 2013, pois em fevereiro de 2014 entrou em vigor o Currículo em Movimento.

Com relação aos sumários (Anexos C, H e M), evidencia-se que existe uma descontinuidade das informações na organização do documento. Nenhum dos currículos possui uma continuidade dos tópicos abordados, ou seja, ao comparar o sumário de um com o outro, é difícil criar uma relação com os tópicos existentes. Solicitando ao leitor uma predisposição para a compreensão dos itens ali apresentados. Como por exemplo, o Currículo de 2009 não tem a fundamentação teórica tão aprofundada, como ocorrem em outros dois currículos (2000 e 2011).

Neles existe uma fundamentação teórica, porém, os pontos abordados, em sua maioria, são diferentes, o que pode gerar um desconforto na educadora ao analisar, “migrar” e utilizar um novo currículo, uma vez que em um ano, os pressupostos teóricos que fundamentam determinado currículo, podem ser modificados, inclusive totalmente, sem que no texto do novo currículo, haja uma menção ao que, como e por que foi modificado.

Nos sumários ³⁵ ainda são descritos os componentes curriculares. Nota-se que somente o Currículo de 2009 possui especificado as subdivisões do componente curricular Arte, em artes visuais, teatro e música, com os respectivos números de página, o que pode denotar uma maior compreensão das especificidades dessas áreas. Nos outros dois currículos (2000 e 2011) somente a palavra Arte está discriminada no sumário. Já a relação dos componentes que compõem os currículos é praticamente a mesma, a exceção do Ensino Religioso, que não consta no Currículo de 2009 e também da ordem em que estes componentes estão dispostos nos documentos.

Em todos os três currículos analisados, antes de cada componente curricular, existe um texto introdutório que tem como intuito apresentar, introduzir o componente que vem a seguir. Nesse texto introdutório são apontados os objetivos, os eixos, os aspectos aos quais as educadoras devem se pautar para que sejam alcançados os conteúdos ³⁶ previstos para aquela área do conhecimento.

A SEDF compreende, nos três currículos analisados, que a Arte é um componente curricular único, polivalente, que engloba artes visuais, teatro e música. A dança é apontada como uma “modalidade” ³⁷ que o aluno deve ter contato, mas não existe um direcionamento de conteúdos para cada ano, como ocorrem nas outras. Mesmo que existam conteúdos específicos para cada uma dessas “modalidades”, a exceção da dança, a fundamentação teórica é a mesma para todas, já que só existe uma introdução geral ³⁸.

³⁵ Não foram analisados os itens descritos no sumário: no Currículo de 2000 que fazem referência ao EJA, a Educação Especial, a avaliação e a formação continuada dos professores e; no Currículo de 2011, relacionados à Educação Especial e as diretrizes de avaliação, por não fazerem parte do recorte da pesquisa.

³⁶ Ao referir-me a conteúdos de forma ampla, considero além do campo denominado conteúdo os campos: competências, habilidades, procedimentos e expectativas de aprendizagem, além do próprio campo conteúdo, pois em alguns currículos os conteúdos estão diluídos nesses outros campos.

³⁷ No currículo de 2011, a SEDF direciona o trabalho de “artes nos anos finais do Ensino Fundamental para um contato com diversas modalidades, entre elas, as artes visuais, a música, a dança e o teatro, sendo que estas expressões artísticas oportunizarão ao/à estudante produzir, apreciar e refletir sobre a arte como produto da história e fator do desenvolvimento cultural.” (SEDF, 2011, p.122).

³⁸ No Currículo de 2011, existem introduções diferenciadas para teatro e música, contudo, as artes visuais não possuem esse texto introdutório, sendo contemplada somente com o texto geral do componente curricular Arte.

Com relação à polivalência, que é utilizada nos três currículos analisados, Magalhães (2008) discorre:

A polivalência – conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/ revela-se ineficaz para uma formação generalista que não corresponde/ corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística (MAGALHÃES, 2008, p.162-3).

Mesmo que as Universidades, em sua maioria, não formem mais profissionais polivalentes, como no caso da Educação Artística, a SEDF ainda entende o campo Arte como polivalente, quando indica somente uma introdução generalista para o campo Arte, sem considerar as particularidades de cada área de formação. Todavia, existem especificidades, conteúdos, reflexões, práticas destoantes entre essas áreas do conhecimento (artes visuais, teatro, música e dança), que devem ser levadas em consideração, além é claro da formação e do nível de conhecimento que as educadoras possuem sobre uma área de conhecimento que não é a sua de formação.

No Currículo de 2000, os conteúdos são organizados por série (5ª a 8ª série), já nos Currículos de 2009 e 2011 a essa nomenclatura é acrescentada o termo ano, seguindo a lei do Ensino Fundamental de nove anos. O currículo que possui os conteúdos mais enxutos é o de 2009, com quatro páginas, uma por ano; o de 2000 é o maior com 39 páginas, e o de 2011 contém oito páginas. Além dessa diferenciação existe também uma modificação com relação à média de tópicos a serem desenvolvidos no ambiente escolar. No Currículo de 2000 existe uma média de 17 habilidades e 20 procedimentos para cada competência; enquanto no Currículo de 2009, são nove conteúdos e oito expectativas de aprendizagem; e no Currículo de 2011 existe uma média de 15 habilidades e 17 conteúdos. Não existe, a meu ver, uma evolução em relação ao quantitativo dos itens acima descritos.

Todos os três currículos possuem os conteúdos diagramados em tabelas, porém, a nomenclatura do que se espera alcançar é diferente nos três currículos. O Currículo de 2000 (Anexo E) divide-se em competências, habilidades e procedimentos; no de 2009

(Anexo I) em conteúdos e expectativas de aprendizagem e; no de 2011 (Anexo N) em habilidades e conteúdos.

Com a diagramação em tabelas, projeto gráfico utilizado em todos os três currículos, cada item mencionado anteriormente, em seu respectivo currículo, é disposto em uma coluna, com textos separados por marcadores. Em nenhum deles existem linhas que indiquem que determinado texto corresponde a outro na coluna subsequente, impossibilitando diversas compreensões de como devem ser combinados para que se alcancem os objetivos do currículo.

A tabela é uma das melhores formas de organizar os conteúdos curriculares, já que eles são divididos em: competências, habilidades, procedimentos, conteúdos, expectativas de aprendizagem. Contudo, a forma como a tabela é disposta muda a compreensão do conteúdo e de suas possíveis comparações variáveis. Ora, quando um procedimento e uma habilidade se estendem por muitas páginas, sem ser referenciada novamente a competência a que ela se refere pode perder o referencial do objetivo a ser alcançado, como ocorre no Currículo de 2000. Com a organização dos conteúdos em tabelas, contudo, sem a designação de sua correspondência (por não haver, por exemplo, uma linha que os diferencie), abre-se um leque de possibilidades a educadora de combinações possíveis para que se alcancem os objetivos, possibilitando, inclusive, uma melhor combinação que se adeque a regionalidade vivida.

Nota-se que a divisão das tabelas não segue um padrão ao longo dos currículos, o que pode gerar novamente um desconforto na educadora ao analisar, e/ ou mudar para um novo currículo que entre em vigor, pois ela poderá não saber como irá fundamentar e colocar em prática os conteúdos esperados para cada ano letivo.

Após a análise das tabelas supracitadas, sugere-se que ao organizar um currículo deva ser levado em consideração o projeto gráfico que melhor se adeque ao perfil do leitor que fará uso desse tipo de documento. Inserindo ou não linhas visíveis de separação entre os tópicos, delimitando, ao menos, a abrangência de cada tópico.

Com relação às referências bibliográficas, são dispostas por áreas e no caso do componente curricular Arte, são divididas em: artes visuais, teatro e música. No Currículo de 2000 (Anexo D), a maioria das referências citadas refere-se a publicações da década de 1980 e poderiam ser mais novas, uma vez que na década de 1990 haviam autores que trabalhavam com a educação em artes visuais. O Currículo de 2009 não tem um campo com as referências ou bibliografia. Já no Currículo de 2011 (Anexo O), somente dois livros são posteriores ao ano 2000, existem muitas referências da década

de 90, porém, são apresentados dois autores que abordam a educação em artes visuais, Ana Mae Barbosa (Abordagem Triangular) e Fernando Hernández (Cultura Visual).

Com a inserção do autor Fernando Hernández (2000) nas referências do Currículo de 2011, que aborda a cultura visual, as visualidades e os projetos de trabalho pode-se perceber que já existe uma maior compreensão das visualidades do educando e da sua realidade no documento curricular. Além disso, neste currículo já é mais evidente a preocupação com as abordagens da educação contemporânea, pois em seu texto já estão inseridas as possibilidades educacionais que levem a situações concretas de aprendizagem, contextualizado e articulado à vida social (SEDF, 2011). O currículo já vislumbra, de forma clara, possibilidades, e até mesmo formas de inserção da vida social do educando em sala de aula e também dos conteúdos abordados em sala de aula em sua vida social, conforme o conteúdo proposto para o 6º ano, do Currículo de 2011:

A história da construção de Brasília: A arquitetura inovadora, o traçado da cidade, principais monumentos artísticos e principais artistas. Os artistas pioneiros. As cidades do entorno de Brasília, os candangos, a criação da identidade cultural de Brasília. Pontos turísticos da cidade planejada. “A capital do rock”. Os diversos grupos sociais e étnicos que compõem a cultura de Brasília. A gíria dos grupos jovens do Distrito Federal (SEDF, 2011, p.124).

Pode-se perceber ao comparar as referências, que aconteceram mudanças na base textual dos currículos de 2000 e 2011, pois as referências do primeiro são mais próximas as discussões da estética, percepção visual, criatividade, educação artística; já no segundo, o foco é maior na questão social, nos projetos escolares. Porém, nos dois ainda existe de forma clara uma preocupação com a Abordagem Triangular.

5.2 Análise comparativa das informações antes dos componentes curriculares dos Currículos de 2000, 2009 e 2011

Diferentemente dos outros dois, o Currículo de 2009 não possui capítulos que apontem os fundamentos da ação pedagógica, a legislação da Educação Básica, os seus eixos para o Ensino Fundamental, anos finais, além de explicações de como são compreendidas as seleções/ divisões feitas nos conteúdos dos componentes curriculares, pois no Currículo de 2009 todos esses pontos são resumidos, de forma pontual em duas páginas, na introdução, ao invés de oito páginas no Currículo de 2000 e 27 páginas no Currículo de 2011.

É nítido que ao longo das publicações dos diferentes currículos a SEDF inseriu mais fundamentação teórica aos currículos, inclusive com embasamentos legais e também com menção aos debates realizados na educação contemporânea, como é o caso do Currículo de 2011, que traz a reflexão para que as aprendizagens não se limitem as salas de aula, mas que levem a situações concretas de aprendizagem.

Todos os três currículos analisados possuem direcionamentos ao que vem ocorrendo na sociedade e nas salas de aula do país. Contudo, o Currículo de 2011 traz maior conceituação e apontamentos acerca dessas novas abordagens, como no caso de indicar que a instituição educacional é um espaço sociocultural que abriga diversas identidades.

Os currículos de 2000 e 2011 buscam situar a educadora/ leitora dos respectivos documentos quanto à legislação vigente, como por exemplo, a LDB e as leis da Educação Básica ³⁹. Como discutido por Arroyo (2007) sobre a nova LDB, quando afirma que esta

recoloca a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano: o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. A nova LDB se afasta da visão dos educandos como mão-de-obra a ser preparada para o mercado e reconhece que cada criança, adolescente, jovem ou adulto tem direito à formação plena como ser humano. (p.41).

Assim, para o autor os currículos estruturam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes que todos os indivíduos têm direito. Porém, esse apontamento não é proposto no Currículo de 2009, que é mais objetivo e indica o que se deve alcançar com a Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental, e o que se espera dos conteúdos escolares e até da própria educadora.

As reflexões acerca da legislação da Educação Básica são essenciais para que se fundamente a elaboração do currículo. Os currículos de 2000 e 2011 cumprem essa função ao mostrar os embasamentos legais para a elaboração deste documento, ponto não abordado de forma clara no Currículo de 2009. No Currículo de 2011, são abordados e discutidos textos sobre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, séries/ anos iniciais, Ensino Médio e EJA, o que tira o foco do assunto principal abordado, os anos finais do Ensino Fundamental.

Todos os três currículos são resultado de uma elaboração coletiva entre representantes docentes da rede pública de ensino do DF. Contudo, não existe descrita

³⁹ Este assunto foi abordado na seção 3 desta dissertação.

nos documentos a forma como esses profissionais elaboradores dos currículos são selecionados. Não se sabe se são docentes que estão atuando em sala de aula, ou docentes cedidos para a parte administrativa da SEDF. Além de não haver uma menção à formação, atuação, anos de experiência, o que esse profissional pode contribuir quando da elaboração de um currículo, bem como a publicação, nem sempre traz expressa a equipe que elaborou e colaborou na criação dos currículos.

Os documentos analisados mencionam que as escolas devem buscar sua identidade ao executar o que é proposto nos currículos. Contudo, o Currículo de 2011 vai além, ao enfatizar que o documento não deve ser considerado um manual, e sim, um norte, uma forma de apoio à reflexão da educadora, mesmo possuindo uma direção única para todas as unidades de ensino. Enquanto o Currículo de 2009 deixa claro que sua intenção não é esgotar todas as oportunidades de aprendizagem dos educandos, mas apontar as fundamentais para cada ano e componente curricular. Porém, este mesmo currículo informa que os conteúdos deverão ser cumpridos ao longo do ano letivo, propondo à educadora alcançar este objetivo por meio do seu plano de aula.

Nota-se uma preocupação no Currículo de 2011 em aproximar os conteúdos às experiências sociais e culturais, que estão presentes nas histórias de vida dos indivíduos (SEDF, 2011). Pois, para Efland, “no círculo das atividades sociais, se ganha experiência ao fazer parte de um grupo, no qual se tem que levar em conta os interesses, desejos e direitos dos outros, bem como de seus próprios direitos e responsabilidades” (2008, p.185). Ainda sobre este currículo é proposto que ao se respeitar a identidade dos educandos, a escola é percebida como um espaço sociocultural em que as identidades são construídas e modificadas. Sobre este ponto, Santos aponta que,

a escola tem um papel fundamental no panorama da construção de valores sociais. [...] É a partir da estruturação dos processos cognitivos, objetivando a inserção numa sociedade cada vez mais competitiva (no trabalho, na política ou na cultura, por exemplo), que os processos de ensino-aprendizagem, relacionados ao papel social da escola, se justificam (SANTOS, 2006, p.50).

Nessa perspectiva, é proposto no Currículo de 2000 que a distância que se estabeleceu em relação à vida e aos processos sociais transformadores, seja superada. A atualização de conhecimento e valores é necessária, de forma contextualizada e responsável, para que favoreça a inteligência e a capacidade dos educandos e educadoras de vivenciarem os conhecimentos, ao levá-los para a vida social. Esse aspecto também é mencionado no Currículo de 2009, onde os conteúdos são apontados

como reflexo dos significados e valores culturais e sociais desenvolvidos no processo de interação do homem com o mundo. O Currículo de 2011, também aborda esses aspectos, ao indicar que sua concepção educacional está fortemente conectada com formas de aprendizagem, as quais levantam nos espaços escolares a formação de indivíduos capazes de pensar e de atuar criticamente em seus ambientes de convivência.

O aprendizado por competências e habilidades é mencionado nos três currículos analisados. Segundo Campello, “a definição de competências e habilidades básicas comuns servirá como parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional, além de garantir a democratização da educação” (CAMPELLO, 2001, p.100). Assim sendo, a indicação de conteúdos mínimos, assim como de referências, pode ser compreendida como uma forma de inserção na base nacional comum, apontada pela LDB. Ao reconhecer a importância da afirmação da identidade, com base nos valores culturais dos educandos e de seus familiares, o Currículo de 2011 se mostra mais aberto às novas práticas da educação contemporânea, que tem como fim formar o indivíduo em sua plenitude e não o desenvolvimento, nos educandos, de competências e habilidades que os preparam para responder a testes e provas (PARO, 2010).

Todos os três currículos analisados tem como objetivos a preparação do educando para exercitar plenamente a sua cidadania. Em nenhum dos currículos existem especificados os objetivos do currículo de forma clara. O Currículo de 2000 busca a utilização de valores com perspectiva crítica, contextualizada, que propicie a vivência dos conhecimentos em seu aspecto interdisciplinar, ao proporcionar aprendizagens significativas, o desenvolvimento de competências e o domínio de habilidades. Já no Currículo de 2009 é acrescentado a socialização através de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores, e mais complementado pelo Currículo de 2011 ao adicionar as dimensões da vida cidadã, saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

Nota-se no decorrer da análise comparativa, que após 11 anos, é descrito de forma clara a inserção da socialização e da vida social como um dos objetivos do Currículo de 2011, para que os conteúdos apreendidos por meio do currículo oficial e da prática em sala de aula sejam voltados para as situações concretas de aprendizagem, contextualizadas e articuladas à vida social.

5.3 Informações do componente curricular Arte, nos Currículos de 2000, 2009 e 2011

O Currículo de 2000 já aponta que a Arte tem como princípio essencial o respeito pela expressão cultural múltipla e deverá abarcar a pluralidade cultural do DF também como patrimônio cultural da humanidade e valorizar os bens culturais e artísticos, valorizando artistas e produtores da arte brasileira. A salvaguarda do patrimônio artístico, das identidades e representação das culturas também é abordada no Currículo de 2009 e Currículo de 2011. Porém, este último traz essas informações no conteúdo e não na fundamentação teórica.

Os Currículos de 2000 e 2011 ao indicarem que deve se estudar o DF e sua pluralidade cultural dá um importante passo para a inclusão e valorização do cotidiano em que o educando vive, reconhecendo, que não são somente as obras tidas como canônicas e reconhecidas pela grande mídia, que são importantes, mas também os artistas e produtores locais, além das visualidades produzidas pelos educandos e pelos indivíduos produtores de cultura, que nem sempre são renomados pela crítica.

O que se destaca nos Currículos de 2000 e 2009 é a indicação para a formação estética, artística e crítica dos educandos, auxiliando-os na compreensão do fenômeno artístico, para que sua produção tenha sentido e seja realçada pela reflexão sobre a Arte como objeto de conhecimento. O Currículo de 2011 não aborda esse assunto de forma clara, mas deixa subentendido nas entrelinhas.

Os três currículos tem como estrutura para os seus eixos norteadores a Abordagem Triangular, contudo, em nenhum deles é literalmente expresso esse termo. No Currículo de 2000 é abordada uma estrutura metodológica que estipula as bases teóricas de articulação entre o fazer, o fruir e o contextualizar. Já no Currículo de 2009, as expectativas de aprendizagem estão associadas ao desenvolvimento de habilidades que se relacionam com a produção, a fruição e a reflexão. E no Currículo de 2011 os três eixos para orientar o trabalho com arte são a produção, a fruição e a reflexão.

Portanto, mesmo havendo uma pequena diferença entre a escrita dos termos utilizados e os eixos dos currículos, a forma como se pensa o trabalho com arte é a mesma nos três documentos analisados. Mesmo que o texto de introdução ao currículo e até mesmo o texto introdutório ao componente curricular Arte seja mais abrangente, incluindo a vida social dos educandos, ainda sim, o campo Arte é pensado como se fosse somente voltado as Belas Artes, a arte que foi denominada como tal. Nessa perspectiva, Efland (2008) aponta que,

uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução. Isso é válido não apenas para a supostamente séria, a arte erudita, mas também para as tendências e impactos da cultura popular e cotidiana (EFLAND, 2008, p.177).

Além disso, é eminente que os currículos comecem a considerar, de forma transdisciplinar, principalmente no componente curricular Arte, a existência das visualidades. E refletir que esse fato gera, por meio da internet, computadores, *smartphones*, *tablets*, televisão, propagandas, etc., maior acesso e conhecimento as mais diversas culturas, as diferenças, a conhecimentos, e aos mais distintos saberes.

Todos os três currículos têm uma introdução ao componente curricular Arte focado na polivalência, subentendendo que as educadoras tem o domínio de quatro conteúdos distintos (artes visuais, teatro, música e dança ⁴⁰), mesmo sendo formados, em sua maioria, em somente uma dessas áreas. Além disso, os objetivos, eixos norteadores e toda a base teórica são direcionados, de forma ampla, para esses campos do conhecimento.

Existe ao longo das décadas uma evolução com relação à especialização do conhecimento. Porém, por mais que exista a ramificação da formação, esta não existe totalmente na prática dentro da SEDF. Assim, a formação do educando se torna deficitária, devido ao mau, e até mesmo o não uso do conhecimento do profissional/educadora. Pois não há como esperar que a educadora formada em uma área do conhecimento, consiga ministrar aulas para outras áreas que não a sua de formação, que não possui tanto conhecimento, domínio.

Também não se pode esperar que uma introdução e objetivos “genéricos” deem conta das diferenças de três áreas que possuem especificidades distintas. E mais ainda não se pode ter certeza que os educandos aprenderão os conteúdos de três áreas, que mesmo “correlatas”, são diferentes se uma mesma educadora que não as domina ministrá-las.

Esses são questionamentos realizados durante a leitura, análise e comparação dos três currículos estudados. Considero que deva haver uma maior compreensão sobre como o componente curricular Arte é compreendido na SEDF, para que as especificidades das áreas do conhecimento sejam levadas em conta na hora de elaborar,

⁴⁰ Mesmo não disponibilizando conteúdos específicos para a área de dança, os currículos analisados a mencionam como uma “modalidade” a ser apreendida pelo educando.

não somente os conteúdos (que são separados em artes visuais, teatro ⁴¹ e música), como também a compreensão dos eixos, das bases teóricas e dos objetivos.

Somente o Currículo de 2000 possui os objetivos especificados de forma clara, inclusive distinguindo os gerais dos específicos. Nos outros dois currículos os objetivos estão diluídos ao longo do texto, mas, percebe-se que os três documentos têm a preocupação com o desenvolvimento criativo, o conhecimento crítico estético, a troca de ideias e experiências, o desenvolvimento do pensamento e do fazer artístico, a salvaguarda do patrimônio artístico, dentre outros. Ao longo dos documentos analisados pode-se perceber uma maior preocupação com a compreensão da realidade para que o indivíduo tenha condições de modificá-la, o que pode aproximar-se das discussões levantadas pela cultura visual, que é um processo social e comunicativo que atravessa diversas áreas do conhecimento para criar novos espaços de aprendizagem, por meio da modificação de universos visuais.

5.4 Análise dos conteúdos de artes visuais dos Currículos de 2000, 2009 e 2011

Nos três currículos analisados os conteúdos componente curricular Arte – artes visuais estão organizados em tabelas de acordo com sua série/ ano (de 5ª série/ 6º ano até 8ª série/ 9º ano). No Currículo de 2000 (Anexo E), a divisão é feita em competências, habilidades e procedimentos; no Currículo de 2009 (Anexo I) em conteúdos e expectativas de aprendizagem; e no Currículo de 2011 (Anexo N) em habilidades e conteúdos.

Com essa análise, nota-se que não há uma padronização da nomenclatura utilizada nas tabelas para designar o que se espera que seja cumprido durante o ano letivo. Com isso, a educadora ao migrar de um currículo para o outro pode se perder com relação aos conteúdos que ministrava anteriormente, já que não existe uma indicação no texto do documento de uma explicação sobre a mudança/ substituição da nomenclatura e sua possível equivalência. Por exemplo, quando são comparados os Currículos de 2009 e 2011 percebe-se que as expectativas de aprendizagem foram substituídas pelas habilidades, mas esse fato só é notado na análise comparativa dos dois currículos.

No Currículo de 2000, as competências são as mesmas para todas as séries e são repetidas *Ipsis Litteris* no texto do documento. Contudo, como a diagramação e o

⁴¹ Na SEDF a nomenclatura utilizada é teatro e não artes cênicas.

projeto gráfico não as distribui nas tabelas de forma clara, como explicitado na subseção 4.1.1, pode haver problemas de compreensão sobre o que é esperado do processo de aprendizagem, quando relacionado aquela determinada competência.

Por apresentar muitas e detalhadas habilidades e procedimentos, o Currículo de 2000 pode ser compreendido de forma mais fácil por uma educadora que não tenha formação específica em artes visuais, aproximando-se mais do direcionamento da SEDF com relação à polivalência. Portanto, com a designação dos procedimentos essas educadoras poderão ter um maior direcionamento aos conteúdos que deverão ser desenvolvidos e também a forma como o farão.

Além disso, esse currículo disponibiliza mais conteúdos a ser trabalhados ao longo das séries, o que pode ser encarado de diversas formas pela educadora, dentre elas: muitos conteúdos para um único ano letivo, acarretando escolhas dentro dos que estão disponíveis no texto curricular; muitas opções de relacionar as competências, habilidades e procedimentos, levando a mais possibilidades para o processo de aprendizagem; maior direcionamento na forma como os conteúdos serão ministrados.

O Currículo de 2009 é o que possui a menor quantidade de conteúdos e expectativas de aprendizagem; é praticamente o oposto do Currículo de 2000, uma vez que não disponibiliza os procedimentos a serem seguidos durante a série, como no documento de 2000. Já o Currículo de 2011 condensa os conteúdos e as habilidades em duas páginas de forma objetiva, porém, também não traz as indicações dos procedimentos a serem seguidos pelas educadoras.

Nota-se na análise dos três currículos que existe uma repetição de textos, *Ipsis Litteris*. Esses textos são repetidos em anos/ séries distintas, no mesmo ano (inclusive na mesma página) e também em currículos distintos, como especificado nas subseções 4.1.4, 4.2.4 e 4.3.4. Essa repetição não é explicada nos documentos e evidenciam uma falta de revisão do texto a ser publicado, uma vez que não faz sentido, por exemplo, um mesmo procedimento, expectativa de aprendizagem e habilidade serem repetidos na mesma página, para a mesma série, visto que não existem linhas ou indicações em nenhum dos currículos analisados que determinem que o texto de uma coluna deva ser combinado com outro texto da coluna subsequente.

Considero que é necessária uma maior preocupação quando da elaboração do documento curricular, com relação à revisão do texto e a diagramação do documento final a ser publicado, para que não gerem dúvidas no entendimento para nenhum dos entes participantes do processo educacional.

Nos currículos de 2000 e 2011 a frequência de repetições é aparentemente maior que no Currículo de 2009, porém, a julgar pela menor quantidade de texto nas colunas, os três currículos quase que se equiparam. Nota-se que não há uma continuidade na escolha e também na organização da nomenclatura que indica o que e como irá se alcançar determinado objetivo ou conteúdo, já que em cada um dos currículos analisados existe uma forma de dividir os conteúdos curriculares.

Como não existem linhas que indicam as combinações possíveis, não há uma receita a ser seguida pela educadora, o que pode levar a uma flexibilidade na forma como serão ministrados os conteúdos essenciais para aquele ano/ série, e também como as particularidades locais, serão inseridas no conteúdo curricular, tendo como base os conteúdos designados no currículo oficial. Contudo, a combinação também pode acontecer de forma que uma mesma habilidade, por exemplo, se repita várias vezes em combinações distintas, deixando outras igualmente necessárias de serem trabalhadas de lado.

A Abordagem Triangular é a base, nos três currículos, do componente curricular Arte. Esse fato é apontado nos eixos estruturantes, no que a Arte deve propiciar ao educando e também no desenvolvimento de habilidades referentes aos seus preceitos, que são: o fazer, a leitura da obra de arte e a sua contextualização histórica. Esse fato pode ser observado quando analisados os conteúdos dos Currículos de 2000, 2009 e 2011, seguem alguns exemplos:

- Discutir, refletir e comunicar sobre o trabalho de apreciação de imagens (SEDF, 2000, p.207);
- Introdução à leitura da obra de arte: elementos básicos da linguagem visual, estilo artístico e período histórico (SEDF, 2009, p.13; SEDF, 2011, p.130);
- Reconhecer e utilizar os procedimentos para análise, entendimento e fruição de uma produção visual (SEDF, 2009, p.12; SEDF, 2011, p.128).

A palavra “visualidade” só foi encontrada no Currículo de 2000, por duas vezes no componente curricular Arte – artes visuais, no campo procedimentos, na 5ª e 6ª série, são eles:

- Reconhecendo a diversidade cultural presente no teatro de diferentes culturas, como crenças, hábitos, narrativas, visualidades. (5ª série). (SEDF, 2000, p.204);

- Reconhecendo a diversidade cultural como crenças, hábitos e visualidades; esclarecendo suas tradições, características, e modos de construção presentes nas manifestações artísticas de diferentes culturas. (6ª série). (SEDF, 2000, p.211);

Nota-se que a primeira aparição é relacionada a reconhecer a diversidade cultural existente no teatro, e pode-se levar a compreender que, mesmo inserido nas artes visuais, a educadora deve ter o conhecimento do campo das artes cênicas, seguindo a lógica adotada pela polivalência do ensino de Arte. Já na segunda aparição é parte do reconhecimento à diversidade cultural. VIEIRA DA CUNHA se posiciona com relação ao ensino de arte:

Entendo que o ensino de arte hoje deveria ter como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte, as mediações objetivando buscar expressões singulares dos estudantes, as experimentações com diferentes suportes e materiais, a produção de linguagens, entre outras possibilidades do trabalho pedagógico em arte, mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os ‘objetos’ de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos da educação (VIEIRA DA CUNHA, 2012, p.104) [grifo do autor].

É possível notar nos três currículos analisados que já existe a inserção das visualidades (inclusive com o próprio termo), assim como a fundamentação dada pela cultura visual. Esse fato pode ser comprovado ao analisar os conteúdos dos três currículos analisados, assim como sua fundamentação, principalmente no Currículo de 2011. Abaixo seguem alguns trechos que abordam essa questão, além dos mencionados acima:

- Construir, progressivamente, um percurso de invenção pessoal cultivado nas interações que realiza no ambiente natural e sociocultural (SEDF, 2000, p.209);
- Utilizar e frequentar fontes e espaços de informações e comunicação artística: museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sítios informáticos (SEDF, 2000, p.212);
- Conhecer e valorizar fontes vivas e artistas como uma forma de preservar a cultura local (SEDF, 2000, p.212);

- Construir, progressivamente, um percurso de invenção pessoal cultivado nas interações que realiza no ambiente natural e sociocultural (SEDF, 2000, p.217);
- Conhecer e respeitar produções artísticas do patrimônio cultural e natural na RIDE (Região de Integração e Desenvolvimento do Entorno), no Planalto Central, no Centro Oeste, no Brasil anteriores à construção de Brasília (SEDF, 2000, p.220);
- Identificar e conhecer os artistas do Distrito Federal, suas produções visuais, e a sua contribuição para a construção da identidade cultural do Distrito Federal (SEDF, 2009, p.10);
- Identificar e compreender as manifestações visuais, presentes nas cidades circunvizinhas, e suas contribuições para a construção da identidade cultural do Distrito Federal (SEDF, 2009, p.10);
- A história da construção de Brasília: a arquitetura inovadora, o traçado da cidade, principais monumentos artísticos e principais artistas. Os artistas pioneiros. As cidades do entorno de Brasília, os candangos, a criação da identidade cultural de Brasília. Pontos turísticos da cidade planejada. Os diversos grupos sociais e étnicos que compõem a cultura de Brasília (SEDF, 2009, p.10);
- Identificar, respeitar e valorizar no âmbito familiar, no escolar e no regional, a diversidade cultural (SEDF, 2009, p.11);
- Estudo dos meios de comunicação de massa e influências no comportamento e mudanças sociais (SEDF, 2009, p.13; SEDF, 2011, p.130);
- Identificar e compreender as manifestações visuais, presentes nas cidades circunvizinhas, e suas contribuições para a construção da identidade cultural do Distrito Federal (SEDF, 2011, p.124).
- A história da construção de Brasília: a arquitetura inovadora, o traçado da cidade, principais monumentos artísticos e principais artistas. Os artistas pioneiros. As cidades do entorno de Brasília, os candangos, a criação da identidade cultural de Brasília. Pontos turísticos da cidade planejada. Os diversos grupos sociais e étnicos que compõem a cultura de Brasília (SEDF, 2011, p.124).

Conseqüentemente, uma educação que leve em conta a cultura visual deve ser pensada mediante “posições inter e extradisciplinar, que permitam que a informação visual e estética que circula fora da escola possa estar ligada aos assuntos e aos temas da escola” (CHARRÉU, 2012, p.47). Assim, o último currículo analisado já possui uma maior imersão nos preceitos abordados pela cultura visual e pelas visualidades, pois já aponta de forma clara uma preocupação com a localidade na qual esse currículo será implementado, ao especificar, por exemplo, que a cultura de Brasília deve ser estudada, tendo como objetivo os grupos sociais e étnicos que compõem sua cultura. Além disso, nesse currículo é descrito de forma clara que a diversidade cultural deve ser respeitada, dentro do âmbito familiar e escolar.

Nessa perspectiva, Lustyik (2009) afirma que próximo de um terço da população mundial é formado por pessoas com menos de 18 anos e que para eles as mídias são a fonte primeira de entretenimento e informação, o que serve de muitas maneiras para moldar e definir suas vidas, além disso, “as influências potencialmente positivas da mídia também incluem a destruição dos estereótipos e o preconceito social, promovendo o pensamento crítico e a participação na vida social e política dentro e além das fronteiras nacionais” (LUSTYIK, 2009, p. 357).

Assim sendo, a cultura visual e as visualidades são uma forma de inserir na reflexão o debate sobre as imagens, pois “os tópicos e conteúdos da cultura visual abrangem um registro inclusivo de imagens, artefatos, objetos, instrumentos e aparatos, assim como a experiência com temas trabalhados e mediados em rede num século XXI globalizado” (TAVIN, 2008, p.19). Esses novos produtos visuais demandam novos olhares, pois dessas novas imagens originam reflexões sociais que nos levam a repensar o processo de ensino e aprendizagem da Arte (SANTOS, 2011).

Percebe-se dessa maneira, na análise dos três documentos, que a Abordagem Triangular prevalece, ao estabelecer inclusive os eixos e premissas norteadoras dos currículos e também por ter servido de fundamento aos PCN. Contudo, os fundamentos da cultura visual e das visualidades já estão ocupando os currículos, inclusive servindo como referência aos elaboradores do Currículo de 2011.

Assim como não existe menção *Ipsis Litteri* à Abordagem ⁴² Triangular, não existe também a Cultura Visual em nenhum dos três currículos analisados. Porém, ao analisá-los mais aprofundadamente, nota-se que em seus pressupostos existe a fundamentação das duas linhas de pensamento. Os princípios da “Abordagem

⁴² Também não existe menção a Metodologia Triangular e nem a Proposta Triangular.

Triangular” (fazer, leitura da obra de arte e sua contextualização) aparecem como fundamentos dos eixos e preceitos dos currículos, o que não ocorre de forma tão explícita com as visualidades e cultura visual. Contudo, o termo visualidade aparece duas vezes no Currículo de 2000 e todos eles trazem em seu interior a fundamentação da cultura visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e comparação dos documentos, percebe-se que mesmo sem indicar de forma clara, utilizando termos como cultura visual ou visualidade, os currículos analisados (2000, 2009 e 2011) possuem fundamentação nos preceitos da cultura visual, mas a Abordagem Triangular prevalece de forma mais abrangente, na medida em que são embasados em seus princípios.

Compreender a presença do conceito cultura visual de uma maneira muito mais ampla do que a expressão literal desse termo, é possibilitar uma efetiva compreensão deste conceito nos currículos da SEDF. Ao analisar os três currículos é possível afirmar que este conceito está mais presente no Currículo de 2011. Lembrando que não de forma literal, mas conceitual, possibilitando à educadora que não conhece os preceitos teóricos da cultura visual trabalhar estes aspectos na construção do conhecimento.

Compreender, em um documento, a presença de um conceito como cultura visual levando-se em consideração somente uma busca simplista ⁴³, não é analisar a estrutura e as possibilidades propostas em um documento oficial, como os currículos da SEDF. Concluir que estes não possuem a fundamentação teórica sobre a cultura visual é precário, primário e precipitado, pois muitas vezes os preceitos de uma teoria estão diluídos e disseminados em conteúdos e autores que não são diretamente relacionadas a elas.

Contudo, é significativo ressaltar que todos os três currículos analisados mencionam que as escolas devem buscar sua identidade ao executar o que é proposto nos currículos. Estes currículos devem levar a reflexões para que não se esgotem as oportunidades de aprendizagem, e aproximem as experiências sociais e culturais que são parte das histórias de vida dos indivíduos, acarretando em conhecimentos voltados para as situações concretas de aprendizagem, contextualizadas e articuladas à vida social; a escola torna-se um espaço sociocultural em que as identidades são construídas e modificadas.

Nesse contexto, os preceitos da cultura visual devem ser levados em consideração, uma vez que ressalta as experiências cotidianas e desloca a atenção da cultura de elite para as visualidades do dia-a-dia, e tem como objetos de estudo os artefatos, as tecnologias e as instituições da representação visual (DIAS, 2007). Desse

⁴³ Como os comandos de busca CTRL+F no uso de arquivos no formato PDF e o CTRL+L no uso de arquivos Microsoft Word.

modo, a cultura visual e as visualidades são uma maneira de inserir na reflexão a discussão sobre as imagens, pois os conteúdos e temas da cultura visual abarcam um registro inclusivo de imagens, artefatos, objetos, como também a experiência com temas trabalhados e mediados em rede num mundo globalizado.

No contexto escolar, o ensino de arte atual precisaria ter como uma de suas essenciais preocupações a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em criar verdades, porém, sem abandonar o conhecimento sobre arte, uma vez que uma arte-educação pós-moderna salienta a capacidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto de seu contexto social e cultural, como principal consequência da instrução (EFLAND, 2008).

Outro ponto a ser levado em consideração, e por mim destacado, é a polivalência no campo da Arte ser à base dos currículos na medida em que são descritos objetivos, fundamentação teórica e premissas para a Arte como campo geral e não de acordo com suas especificidades: artes visuais, teatro, música e dança (esta última nem possui conteúdos aos quais as educadoras possam ministrar). Mesmo sendo áreas do conhecimento correlatas, é importante que haja o reconhecimento que essas quatro áreas possuem especificidades que necessitam ser respeitadas, não somente no texto curricular, como também na seleção dos profissionais que atuarão nelas. A educadora, mesmo com uma formação específica, pode ser convocada pela SEDF a ministrar outra disciplina que não à de sua formação, o que pode acarretar a insuficiência de conteúdo, por ser generalista e superficial, impossibilitando em muitos casos o aprofundamento do conhecimento.

A formação específica é assegurada para os Ensinos Fundamental e Médio, porém, a SEDF considera válida a polivalência no campo da Arte. Logo, julga-se necessário compreender o motivo da abrangência generalista para uma área que possui tantas especificidades, pois seria mais consciente, digno e responsável que as educadoras sejam formadas nessas especificidades, ao invés de atuar em um campo pouco conhecido. Um possível desdobramento da pesquisa é identificar como a SEDF e as educadoras compreendem a polivalência no componente curricular Arte, como profissionais de formação específica atuando de forma polivalente.

No decorrer da análise pude notar que existe uma aproximação de conceitos quando da elaboração dos currículos, principalmente quando relacionada à Abordagem Triangular e a Cultura Visual. Com isso, outro possível desdobramento da pesquisa é compreender se existe, e de que forma, uma aproximação entre as práticas da

Abordagem Triangular e da Cultura Visual, não só no texto curricular oficial, como também na prática em sala de aula.

Com relação ao desdobramento da pesquisa relacionado às visualidades e a cultura visual, propõe-se como possível desdobramento: compreender como as visualidades e a cultura visual são inseridas na implementação do currículo vigente da SEDF, Ensino Fundamental, anos finais, no componente curricular Arte – artes visuais; conhecer e compreender de que forma as visualidades estão presentes, no texto curricular e na prática em sala de aula, em outros componentes curriculares, como por exemplo, português, história, filosofia.

O ensino da Arte na atualidade é um desafio na medida em que as visualidades cotidianas invadem os espaços da escola, modificando a compreensão de mundo dos educandos, e seguindo essa linha é que as novas práticas contemporâneas da educação em artes visuais contribuem ao sugerir debates acerca desses novos conhecimentos, que devem ser considerados por todos, inclusive não somente ao ministrar uma aula, como também na elaboração do currículo de todo um sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.69-111.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p.71-106.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p.49-69.

ARROYO, Miguel G. *Indagações sobre o currículo: educandos e educadores seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Seb, 2007.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALLENGEE-MORRIS, Cristine; DANIEL, Vesta A. H.; STUHR, Patrícia L. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p.264-276.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7.ed.rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação contemporânea ou culturalista. In: BRASIL. *Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2009b. p.61-70.

BERINO, Aristóteles de Paula; VICTORIO FILHO, Aldo. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. Currículo sem fronteiras. Dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/victorio-berino.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2013

BRASIL. Resolução CEB nº2, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em: 08 mai. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 1 de 31 de janeiro de 2006. Altera a alínea “b” Do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº2/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf> Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 10 de jun. 2013.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866> Acesso em: 10 de jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. *Senado Federal*, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2013.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. *Educação em arte: uma proposta de formação continuada dos professores de artes visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação*. 2001. Dissertação (Mestrado em Arte), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.113-128.

CHARRÉU, Leonardo. Imagens globais, cultura visual e educação artística: impacto, poder e mudança. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.39-54.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/ oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo na contemporaneidade. Conferência, Brusque, Blumenau: UNIFEBE, FURB 21 e 22 de julho de 2008. Disponível em: http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/curriculo_na_contemporaneidade.pdf. Acesso em: 01 de março de 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. IX ANPEDSUL, Seminário de Pesquisa da Região Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/index/search/authors/view?firstName=Sandra&middleName=Mara&lastName=Corazza&affiliation=UNIVERSI>

DADE%20FEDERAL%20DO%20RIO%20GRANDE%20DO%20SUL&country=BR.
Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Traduzido por Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, Maria Zuleide de Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (Org.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas: Alínea, 2009. p.17-35.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *queer*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p.277-291.

DIAS, Belidson. Apagamentos: ei,ei,ei... cultura o quê? Visual? E as Belas-Artes, Artes Plásticas e Artes Visuais?. In: *Seminário Regional de Cultura Visual*. FAV/UFG. Goiânia, 2007. CD Room.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008. p.37-53.

DIAS, Belidson. *O I/Mundo da educação em cultura visual*. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB, 2011.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e pedagogias críticas. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.55-74.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.15-30.

EFLAND, Arthr, D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG , J.; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Traduzido por Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p.126-142.

FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social de arte*. Barcelona: Octaedro, 2006.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOODSON, Ivor F.. *Currículo: teoria e história*. Traduzido por Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 21.396 de 31 de julho de 2000. Dispõe sobre a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, 2000. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=38638. Acesso em: 10 mai 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro – EUB, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p.21-42.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.31-50.

ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. Tradução de Gisele Dionísio da Silva. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.283-310.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *ENEM*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>. Acesso em: 12 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Ideb*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acesso em: 12 de set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Provinha Brasil*. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2013

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 12 set.2013.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: Congresso Nacional de Educação, 8, 2008, Curitiba. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCARE: formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2008. [Anais eletrônicos]. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf. Acesso em: 27 jun. 2012.

JORNAL COLETIVO. Disponível em: <http://coletivo.maiscomunidade.com/conteudo/2009-08-10/politica/656/GDF+VAI+ENTREGAR+147+NOVAS+SALAS+DE+AULA.pnhtml>. Acessado em: 15 jul. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LARAIA, Roque de Barros, *Cultura: um conceito antropológico*. 18.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LUSTYIK, Natalin. Vivemos em uma cultura mundial compartilhada?. In: MOZZARELA, Sharon R (Org.). Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. *Os jovens e a mídia: 20 questões*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.356-367.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Alice Fátima. Da Educação Artística à Educação para a Cultura Visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: UFSM, 2009. p.101-117.

MARTINS, Alice Fátima. Arena aberta de combates, também alcunhada de Cultura Visual: anotações para uma aula de metodologia de pesquisa. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.207-230.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p.133-145.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008. p.25-35.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012.

MARTINS, Raimundo; SÉRVIO, Pablo Passos. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.255-282.

MIRANDA, Fernando. Pós-produção educativa: a possibilidade das imagens. Tradução: Danilo Clímaco. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.75-98.

MITCHELL W.J.T. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. Tradução Gisele Dionísio da Silva. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.19-38.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p.9-28.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidade da educação da cultura visual nos descolamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p.209-226.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo em tempos de globalização: desigualdades, diferenças, exclusões. In: PEREIRA, Maria Zuleide de Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (Org.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas: Alínea, 2009. p.153-172.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.108-125, out. 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Amanda; MATTOS, Cláudia Mariza. Cultura Visual e formação de tribos urbanas: acerca da constituição identitária no contexto contemporâneo. In: *Invisibilidades: revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, Portugal, n. 4, p.45-56, maio 2013.

SALES, Heloisa Margarido. Inter-Relações de conhecimentos: o projeto interdisciplinar nos anos de 1970. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.293-322.

SANTAELLA, Lucia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?*. São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p.29-38.

SANTOS, Moisés Lucas dos. *Arte-educação e tecnologias no ensino médio: reflexões a partir da proposta triangular*. 2006. Dissertação (Mestrado em Arte), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, Moisés Lucas dos. *Arte-educação, adolescência e identidade: reflexões a partir do registro imagético*. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: GDF, 1993.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série*. Brasília: GDF, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes pedagógicas*: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: GDF, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Orientações curriculares: Ensino Fundamental, séries e anos finais*. Brasília: GDF, [2009?].

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo Educação Básica: Ensino Fundamental, séries anos finais*. Brasília: GDF, [2011].

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Projeto político-pedagógico: professor Carlos Mota*. Brasília: GDF, [2012].

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. Currículo espaço de construção de identidade. Pesquisas em Ciências Humanas, Erechim, v. 3, 2005. Disponível em: http://www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo_5.pdf. Acesso em: 04 jul. 2012.

TAVIN, Kevin M. Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008. p.11-23.

TAVIN, Kevin M. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 225-239.

TAVIN, Kevin M. Fundamentos de cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.153-174.

TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p.107-118.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.51-68.

VICTORIO FILHO, Aldo. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.151-174.

VIEIRA DA CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.99-124.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, Maria Zuleide de Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (Org.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas: Alínea, 2009. p.37-54.

ANEXO A – Carta aos professores enviada juntamente com o Currículo de 2011



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



Currículo

Desde o início do atual milênio algumas reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino do DF (GDF, 2000, 2002, 2008, 2010) com variações conceituais, no conteúdo e também nos procedimentos pedagógicos. Entretanto, não se percebe uma real efetivação identitária com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, espaço em que o currículo ganha vida, o que pode estar na gênese da descaracterização desse importante documento, eixo do trabalho escolar.

Para que o Currículo da Educação Básica seja de fato um “documento de identidade”¹ que transforme as escolas públicas do Distrito Federal, precisamos estar todos dispostos a questionar nossos saberes, discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; questionar as nossas práticas pedagógicas; nos reinventar, compreendendo que a educação não é preparação para a vida, é a própria vida.

Com essa compreensão, a Secretaria de Educação do Distrito Federal inicia a discussão sobre o Currículo, propondo sua reestruturação, a partir de uma concepção curricular que não despreza o saber técnico-científico construído social e historicamente pela cultura humana, e, que incorpora aos conteúdos curriculares temas contemporâneos e os saberes do cotidiano da comunidade escolar que não podem ser ignorados pela escola. Buscando uma aproximação entre o conhecimento técnico-científico e o conhecimento do senso comum, transformando-os, na perspectiva do paradigma emergente de ciência.

Alguns princípios orientam a visão curricular que ora queremos discutir: todos os sujeitos podem aprender; os conteúdos devem ser provocativos e estar voltados para a resolução de problemas e para os processos complexos do pensamento; a necessidade de uma formação ampla dos alunos; as diferentes fases de desenvolvimento e interesses dos alunos; os conteúdos significativos, os aspectos teórico-metodológicos que consolidem a cultura da paz, o reconhecimento e o respeito da diversidade e a promoção e a defesa dos direitos humanos, a ética e o tratamento dos temas transversais.

A proposta curricular da Secretaria de Educação do DF terá como eixo transversal a educação, cidadania, direitos humanos e diversidade. A definição de eixos transversais, conforme Santomé² (1998, p. 125) permite uma organização curricular mais integrada, focando temas

¹ SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

² SANTOMÉ, J.T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que normalmente são deixados à margem do processo educacional.

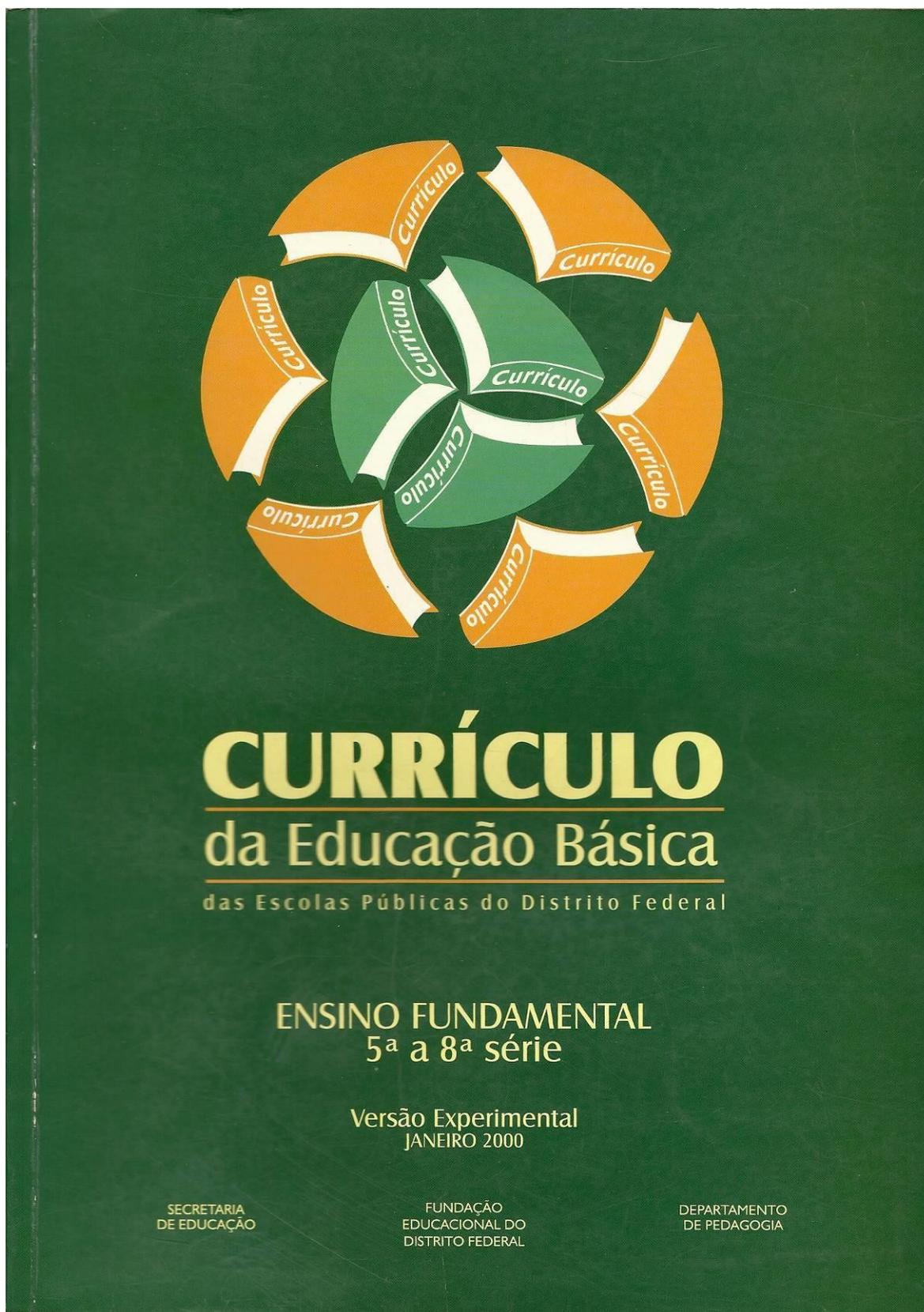
Para atribuir ao currículo o significado de construção social que possibilita o acesso do aluno aos diferentes referenciais de leitura de mundo, com vivências diferenciadas e a construção e reconstrução de saberes específicos de cada etapa/modalidade da educação básica, os conteúdos serão organizados em torno de uma determinada ideia, um eixo integrador que indicará um referencial para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores e alunos, sujeito que concretizam o currículo na escola.

Concretização que se dará a partir de um projeto político-pedagógico como expressão do currículo, que deve ser construído de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF. Um projeto que nasça de uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, e da explicitação de seu papel social. Um projeto como um documento de identidade, que reflita a realidade escolar e suas relações internas e externas e que possibilite uma educação integral para os nossos alunos, um dos eixos da política pública de educação do Distrito Federal. Confira no cronograma abaixo as plenárias regionais.

Plenárias Regionais

DATA	REGIONAIS DE ENSINO
17 de agosto	Gama/Santa Maria
24 de agosto	Ceilândia/Brazlândia
31 de agosto	Sobradinho/Planaltina
14 de setembro	Plano Piloto, Guará e Núcleo Bandeirante
21 de setembro	Recanto das Emas e Samambaia
28 de setembro	Paranoá/São Sebastião
05 de outubro	Taguatinga

ANEXO B – Capa do Currículo de 2000



ANEXO C – Sumário do Currículo de 2000

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. CARTA AO PROFESSOR	9
2. FUNDAMENTOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	11
2.1 Função Social da Escola	11
2.2 Proposta Pedagógica da Escola	12
2.3 Aprendizagens Significativas e Desenvolvimento de Competências	13
2.4 Um Currículo Voltado para Habilidades e Competências	16
2.5 A Concretização dos Princípios Metodológicos	17
2.6 Currículo do Ensino Fundamental de 5 ^a a 8 ^a Série	17
3. COMPONENTES CURRICULARES	19
3.1 Língua Portuguesa	19
3.2 Língua Estrangeira Moderna – Inglês	73
3.3 Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	80
3.4 Língua Estrangeira Moderna – Francês	89
3.5 Educação Física	96
3.6 Arte	105
3.7 Ciências Naturais	245
3.8 Matemática	258
3.9 Geografia	312
3.10 História	337
3.11 Ensino Religioso	357
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	373
5. EDUCAÇÃO ESPECIAL	383
6. AVALIAÇÃO	391
7. FORMAÇÃO CONTINUADA	401
8. BIBLIOGRAFIA	403

ANEXO D – Bibliografia do Currículo de 2000

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

- _____. *Teatro em movimento*. São Paulo: Hucitec, 1989.
 _____. *Teatro em questão*. São Paulo: Hucitec, 1989.
 PIGNARRE, Robert. *História do teatro*. Lisboa: Europa-América, [19 – –].
 REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.
 _____. *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Scipione, 1988.
 _____. *O texto no palco*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
 _____. *Oficina de teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
 _____. *Teatro: atividades na escola – currículos*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.
 _____. *Teatro: uma síntese em atos e cenas*. Porto Alegre: LPM, 1978.
 _____. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione.
 RODARI, G. *Gramática da Fantasia*. São Paulo, Summus, 1982.
 ROSENFELD, A. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
 ROUBINE, J.J. *A arte do ator*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
 SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
 STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

Artes Visuais

- ALMANAQUE ABRIL. Editora Abril, 95-99.
 ANDRADE, MARIO. *Aspectos das Artes Plásticas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatias, 1984.
 ARNHEIM, RUDOLF. *Arte e Percepção Visual*. São Paulo: Pioneira, 1986
 BARBOSA, ANA MAE- *Arte Educação: Conflitos e Acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1985.
 CARMO, Sonia Irene e COUTO, Eliane. *História Passado e Presente - Antiga e Medieval* – v.2. Editora Saraiva.
 COTRIM, GILBERTO - *História - Consciência do mundo* –v.1. Editora Saraiva
 CREEDY, Jean, - *O Contexto Social da Arte*. Editora Zahar.
 DUARTE JÚNIOR, JoãoFrancisco- *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Editora Papiros, 1988.
 FIGUEIREDO, Lenita Miranda. *História da Arte para Crianças*. São paulo: Editora Pioneira.
 HISTÓRIA DA ARTE v. 1 e 2. Editora IBEP.
 MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Itamaraty. ARTE BRASILEIRA. Editora Abril Cultural, 1976.
 MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Itamaraty. ARTE PLUMÁRIA NO BRASIL. Dez. 1980.
 OSTROWER, FAYGA. *Criatividade - Processos de Criação*. Vozes, 1978.
 PORCHER, LOUIS - *Educação Artística - luxo ou necessidade?*. São Paulo: Editora Summus, 1982.
 READ, HERBERT. *A Redenção do Robô*. São Paulo: Editora Summus, 1986
 REVISTA NOVA ESCOLA Ano XIII , No. 116 OUT.1998 - A Maga Revela suas fórmulas.
 REVISTA NOVA ESCOLA Ano XIV No. 121 ABR.1999- O Índio Redescoberto.
 REVISTA NOVA ESCOLA Ano XIV No. 126 OUT.1999- Planejar- caminho seguro para aulas que valem ouro.
 SILVA, MARCOS A da. *Repensando a História*. São Paulo: Editora Marco Zero.

Música

- ANDRADE, M. *Dicionário musical brasileiro*. Belo Horizonte: MINC, 1984.
 BARRAUD D. H. *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1975.
 BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Cadernos da Universidade de Cambridge.
 DUCOURNEAU, Gerard. *Introdução à musicoterapia*. Editora Mariote Ltda, 1984.
 GRIFFITHS, P. *Enciclopédia da música no século XX*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

5ª Série

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações em artes visuais, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio local, nacional e internacional, em sua dimensão sócio-histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender produções, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas e em diferentes momentos da história. • Reconhecer e associar a função política e religiosa às manifestações artísticas. • Distinguir e comparar as mudanças no modo de produção às transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. • Reconhecer e valorizar a importância da arte, na sociedade e na vida das pessoas. • Compreender e identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas. • Respeitar e preservar o conceito de arte como meio de preparar cidadãos para uma cultura artística elevada. • Conhecer e situar profissionais e profissões em arte no mercado de trabalho. • Conhecer e valorizar fontes vivas e artistas, como forma de resgatar e preservar a cultura local. • Utilizar e freqüentar espaços culturais fontes e espaços de informações e comunicação artística: museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sites informáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificando, pesquisando e compreendendo os diferentes momentos da História da Arte, produções, produtores, estilos; e movimentos em diferentes culturas e momentos. • Coletando informações sobre pinturas rupestres, visitando grutas do Entorno do DF, assistindo vídeos, vendo ilustrações em livros, revistas e jornais, CD-Rom's, fazendo levantamentos de grutas e cavernas do Brasil e do Exterior, produzindo textos críticos, fazendo analogias sobre a temática utilizada pelo homem primitivo em seus desenhos e pinturas, com a vida cotidiana do homem contemporâneo. • Observando, em obras rupestres, os elementos compositivos da linguagem visual: linha, textura, movimento, forma positiva/negativa, contrastes claro/escuro e aplicando-os em suas produções pessoais (desenhos, pinturas, esculturas, modelagens, montagens...). • Compreendendo e analisando nas manifestações artísticas de diversas culturas, da arte pré-histórica e à antiguidade, características e modos de construção próprios. • Identificando e associando a função política e religiosa às manifestações artísticas no Egito. • Consultando e levantando dados sobre produções artísticas e comparando às mudanças no modo de

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<p>produção às transformações políticas, culturais e sociais, em centros de documentação, arquivos multimídia, acervos, textos críticos e em artigos de jornais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazendo analogia entre a necessidade de expressão do homem primitivo, que buscou o suporte das paredes das cavernas, para manifestar idéias e sentimentos, com o homem contemporâneo, que picha e grafita nas grandes cidades, tomando consciência do problema da poluição visual e respeitando a cidade de Brasília como patrimônio artístico e cultural da humanidade, solucionando o problema dos suportes, buscando ambientes internos e materiais alternativos. • Observando, na sua cidade ou região, elementos da natureza construídos pelo homem e registrando por intermédio de: escrita, desenho, fotografia ou reunião de fotos já realizadas, identificando os principais marcos do local e das figuras que caracterizam a vida cotidiana. • Conhecendo o cenário e a vida cotidiana dos diferentes povos que ocupavam o continente Americano antes da chegada dos europeus (Jês, Tupis-Guaranis, Incas, Aruak, Karib, Maias, Astecas, Apaches, Iroqueses, Sioux, Na-Dene, Cree e Esquimós), por meio de vídeos, fotografias e textos críticos. • Conhecendo e investigando sobre arte a partir de fontes vivas, textos e outras formas de registro.

ARTES VISUAIS

5ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Compreendendo e identificando aspectos da função social do trabalho do artista em diferentes culturas. • Conhecendo, refletindo e argumentando sobre produtores de arte a partir de textos, relatos e entrevistas. • Entrevistando pessoas da comunidade. • Estabelecendo contato freqüente com biografias e produções artísticas. • Discutindo sobre textos simples, imagens e vida de artistas locais, nacionais e internacionais. • Conhecendo, localizando, pesquisando fontes e espaços de informações e comunicação artística e freqüentando museus, amostras, exposições, feiras, mercados, páginas e sítios informáticos. • Associando códigos, símbolos e letras utilizadas na expressão escrita, aos manuscritos pintados pelos astecas, produzindo criativamente diversos tipos de letras e símbolos na expressão artística. • Observando e analisando a temática utilizada na cultura hindu, com abordagem das diversas divindades subjetivas, como a verdade e o juramento, e as divindades naturais, como a aurora, o sol e o fogo, contextualizando com as influências dessa arte na decoração e ornamentos.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Compreendendo e distinguindo as diferentes formas de narrativas e estilos: tragédia, drama, comédia, farsa, melodrama, circo, teatro épico. • Discutindo de maneira comparativa onde aparecem, como e em que condições as figuras rupestres. • Refletindo sobre os conteúdos dos objetos artísticos, recursos técnicos e materiais. • Reconhecendo a diversidade cultural presente no teatro de diferentes culturas, como crenças, hábitos, narrativas, visualidades. • Refletindo sobre as artes e a cultura brasileira em sua diversidade. • Pesquisando e explorando fontes vivas, documentais e formas de registros. • Identificando e reconhecendo as imagens como ponto inicial para o processo da História da Arte; • Identificando semelhanças e diferenças nos padrões artísticos e estéticos em diferentes épocas e culturas. • Conhecendo e respeitando produções artísticas do patrimônio cultural e natural na RIDE, no Planalto Central, no Centro Oeste, no Brasil e anteriores à construção de Brasília e do Distrito Federal.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Refletindo sobre a ação social de produtos de arte em diferentes épocas e culturas. • Refletindo sobre o valor da arte na vida dos indivíduos e suas articulações.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar formas artísticas na natureza e nas produções plásticas e visuais, desenvolvendo a fruição estética e crítica, por meio do conhecimento, da análise, da reflexão e da compreensão de critérios culturalmente construídos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Associar as linguagens artísticas às qualidades sensoriais específicas de cada técnica. • Articular, analisar, identificar e comparar a função das estruturas simbólicas no equilíbrio da composição. • Reconhecer qualidades técnicas, históricas, estéticas, filosóficas, éticas e culturais nas produções artísticas. • Conhecer as diversas concepções estéticas presentes nas culturas, em diferentes épocas. • Observar, narrar, descrever e interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos. • Comparar, identificar, analisar e associar os diferentes processos de criação de espaços na composição em diferentes épocas e culturas. • Descobrir, observar e fazer análise crítica de elementos e formas visuais no meio ambiente construído. • Reconhecer a variedade de significados expressivos, comunicativos e simbólicos nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. • Reconhecer e analisar formas visuais presentes na natureza, no meio ambiente e nas diversas culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentando impressões pessoais sobre manifestações artísticas em diferentes momentos e culturas. • Observando e interpretando, tendo contato sensível com formas da natureza e obras de arte. • Observando, analisando e identificando significados expressivos e comunicativos em diferentes culturas e meios de comunicação de imagens. • Lendo, interpretando, produzindo textos críticos sobre manifestações artísticas. • Identificando produtores de como agentes sociais. • Pesquisando, identificando e explorando o mercado de trabalho. • Identificando e apontando técnicas e procedimentos no fazer artístico. • Conhecendo meios de documentação, preservação e divulgação de bens culturais. • Frequentando e utilizando fontes de informação e comunicação. • Identificando e observando elementos básicos da linguagem. • Pesquisando, lendo e escutando textos sobre arte.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos básicos da linguagem artística nos meios de comunicação, em obras de arte e nos próprios trabalhos. • Conhecer e reconhecer elementos da linguagem artística nos modos de organização visual. • Reconhecer a função da linha do processo cines-tésico do indivíduo. • Apreciar produções artísticas e estabelecer correlações com as experiências pessoais. • Identificar elementos da linguagem artística como meio para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo. • Identificar e reconhecer técnicas, procedimentos e elementos básicos da linguagem artística presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em diversas culturas e produções. • Comparar e associar os planos bidimensional e tridimensional. • Reconhecer simetrias, diferenciar equilíbrio e simetria e analisar a tensão espacial nas imagens produzidas e observadas. • Discutir, refletir e comunicar sobre o trabalho de apreciação de imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisando, explorando e observando estilos, técnicas e procedimentos em arte.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Realizar produções artísticas e construir formas pessoais de registros das experiências coletivas e/ou individuais, em artes visuais, por meio de análise, reflexão e compreensão dos diferentes processos inventivos com seus diversos instrumentos de ordem material e local, como manifestações socioculturais e históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre trabalhos, elaboração conjunta e atividades em grupo. Utilizar registros (gráficos, pictóricos, audiográficos, escritos, fotográficos) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens produzidas e observadas. Construir formas plásticas e visuais em espaços bidimensionais e tridimensionais com progressiva autonomia para concretizar procedimentos construídos. Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção. Expressar-se e saber comunicar-se em artes, mantendo atitude de busca pessoal e/ou coletiva. Inventar produções artísticas, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão. Utilizar elementos básicos da linguagem artística nas produções pessoais e coletivas. Empregar possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico. Empregar propriedades expressivas e construti- 	<ul style="list-style-type: none"> Coletando recursos naturais (sementes, terra, rochas, galhos, carvão, pedras, ossos, espiga de milho...) e outros que interferem na natureza (papel de embalagens, plásticos, palitos de picolé, latas...), experimentando-os artisticamente em colagens e montagens. Coletando pigmentos naturais e vegetais, sem destruir a natureza, e experimentando-os em diferentes suportes e em suas criações artísticas. Produzindo murais e painéis, utilizando pigmentos naturais (carvão, urucum, açafrão, argila, beterraba, amora, rochas...) participando de trabalhos individuais e coletivos, discutindo e fazendo analogia com a temática utilizada pelo homem primitivo para pintar nas paredes das cavernas. Produzindo obras artísticas com estilo pessoal, debatendo com os colegas, argumentando sobre sua própria produção e contextualizando com a produção social da arte. Elaborando formas pessoais de registro das informações e atividades executadas: fotografias, fita cassete, filmagem, álbum com colagens e reportagens, desenhos, textos críticos das experiências vivenciadas, comparando-as no percurso e avaliando a sua produção. Representando figuras em movimento nas cenas do cotidiano, contextualizando com o passado e

ARTES VISUAIS

5ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>vas dos materiais, suportes, instrumentos, técnicas e procedimentos artísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressar sentimentos, sensações e pensamentos por meio de atividades pictórica e gráfica. Explorar espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos. Utilizar materiais, instrumentos e procedimentos variados nas produções visuais. Experimentar, investigar, utilizar e fazer escolha de suportes, técnicas e materiais diversos. Controlar gradualmente o próprio gesto, aperfeiçoando e ajustando suas habilidades motoras. Construir, progressivamente, um percurso de invenção pessoal cultivado nas interações que realiza no ambiente natural e sociocultural. Construir, com progressiva autonomia, formas pessoais de registros cultivados nas interações socioculturais. Conhecer, transformar e produzir os meios e instrumentos das linguagens artísticas e audiovisuais, associados a contextos culturais. Conhecer, utilizar materiais, suportes, instrumentos, procedimentos, técnicas, qualidades expres- 	<p>com o presente, experimentando a técnica do desenho em quadrinhos e/ou desenho animado.</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecendo pigmentos naturais utilizados nas pinturas corporais de diversas tribos indígenas e sobre a arte plumária, como manifestações artísticas, expressivas do índio brasileiro, assistindo filmes, lendo obras literárias, jornais, revistas, visitando exposições e museus. Experimentando fibras vegetais e outros materiais na arte do trançado, reconhecendo o valor cultural das diversas comunidades, na criação de cestarias, tapeçaria e outros utilitários. Modelando cerâmicas, utilitários e figuras do cotidiano (licocós), identificando nos objetos de cerâmica produzidos pelos índios, desenhos que revelam uma escrita rudimentar (ex: cerâmica marajoara). Confeccionando máscaras e contextualizando-as com as culturas indígenas, negra, egípcia e grega. Fazendo produções artísticas, buscando inspirações na arte das civilizações - pré-colombianas e pré-cabralinas -, com técnica e diversidade de materiais na arte dos adornos e bijuterias. Experimentando as possibilidades de criação de figuras geométricas, por meio de colagens, conhecendo a técnica do tangran, originada na China.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>sivas e construtivas nos trabalhos pessoais.</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborar formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação de experiências artísticas e fontes de informações das diferentes culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Exercitando o desenho da figura humana, relacionando os temas abordados na arte egípcia com os temas do cotidiano atual, fazendo uso de diversos materiais como: bico de pena/nankin, grafite, carvão, lápis dermatograf e outros. Construindo maquetes e/ou painéis coletivos, utilizando materiais diversificados, fazendo abordagem da criação das cidades egípcias, mesopotâmicas, gregas, e romanas, conhecendo as obras, a organização social, os temas, os materiais da época relacionando-as com as cidades brasileiras. Trabalhando formas tridimensionais, criando esculturas da figura humana, dando idéia de movimento, utilizando diversos materiais expressivos como: argila, madeira, pedra, gesso, sabão e outros.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações em artes visuais, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio local, nacional e internacional, em sua dimensão sócio-histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer produções, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas e em diferentes momentos da história. Identificar a produção artística desde a Arte Romana até aos movimentos Renascentista, Barroco, Rococó e Neoclassicismo. Reconhecer e associar a função política e religiosa às manifestações artísticas. Compreender identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas. Conhecer e respeitar produções artísticas do patrimônio cultural e natural na RIDE, no Planalto Central, no Centro Oeste, no Brasil, anteriores à construção de Brasília. Identificar e reconhecer as imagens como ponto inicial para o processo da história da arte. Respeitar e preservar o conceito de arte como meio de preparar cidadãos para uma cultura artística elevada. Conhecer e investigar sobre arte a partir de fontes vivas, textos e outras formas de registro. Identificar semelhanças e diferenças nos padrões artísticos e estéticos em diferentes épocas e culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificando, pesquisando e compreendendo características da Arte Romana (Séc. I a. C), do estilo românico (Séc. XI), do Estilo Gótico, da Arte Islâmica, da alta Idade Média, e dos movimentos: Renascimento, Barroco, Rococó, do Neo-classicismo, por meio de apreciação de obras em vídeo, transparências, slides e outros recursos, fazendo argumentações orais e/ou escritas e estabelecendo semelhanças e diferenças com a Arte Contemporânea. Reconhecendo a diversidade cultural como crenças, hábitos e visualidades; esclarecendo suas tradições, características, e modos de construção presentes nas manifestações artísticas de diferentes culturas. Compreendendo e distinguindo as diferentes formas de narrativas e estilos da Arte Romana (Séc. I a. C), Românica (Séc. XI), Gótica, Islâmica, da alta Idade Média, Renascimento, Barroco, Rococó e Neoclássico. Reconhecendo os vitrais multicoloridos, do Estilo Gótico, com cenas bíblicas, comparando-os aos vitrais de templos e catedrais contemporâneos, no DF, Entorno, Brasil e Exterior. Conhecendo as características e os elementos compositivos da Arte Islâmica, utilizando as ogivas, os arcos, os arabescos, em suas produções artísticas como: tapeçaria, pintura têxtil, pintura em porcelana, tecelagem e etc.

ARTES VISUAIS

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e valorizar fontes vivas, como forma de resgatar e preservar a cultura local. • Estabelecer contato freqüente com biografias e produções artísticas. • Discutir sobre textos simples, imagens e vida de artistas locais, nacionais e internacionais. • Utilizar e freqüentar fontes e espaços de informações e comunicação artística: museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sites informáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomando conhecimento do Renascimento, Barroco, Rococó, por meio de leituras de textos críticos, vídeos e ilustrações, relacionando as características, estilos, elementos da linguagem visual utilizados nas obras (pintura, desenho, escultura, arquitetura), dos diversos artistas da época com as próprias produções, dos colegas e dos artistas locais e contemporâneos. • Consultando e fazendo levantamento sobre a arte local, pesquisando e explorando fontes vivas, centros de documentação, arquivos multimídias e acervos. • Reconhecendo o Barroco como arte de estruturação formal, minuciosa, com ornamentação rebuscada, com apresentação teatral da figura, nas pinturas, esculturas e com jogos de luz e intensidade dramática, por meio de informações em textos, vídeos, televisão, cinema, utilizando as características dessa arte, abordando temas contemporâneos em suas produções artísticas. • Observando as ilustrações manuais de livros-luminuras da alta Idade Média, reproduzindo ilustrações de fatos da vida cotidiana, por meio de desenhos e uso de uma diversidade de suportes e materiais expressivos. • Discutindo sobre a temática, a técnica e os elementos compositivos da Arte Romana, realizando coletivamente, pinturas murais, escolhendo suportes e materiais expressivos.

ARTES VISUAIS

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar formas artísticas na natureza e nas produções plásticas e visuais, desenvolvendo a fruição estética e crítica, por meio do conhecimento, da análise, da reflexão e da compreensão de critérios culturalmente construídos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular, analisar, identificar, comparar a função das estruturas simbólicas no equilíbrio da composição. • Conhecer tipos de solução que artistas deram a uma série de problemas formais nas suas produções, em diferentes épocas e culturas. • Observar, narrar, descrever e interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos. • Observar, analisar e identificar elementos da linguagem nas produções pessoais e dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscando informações sobre a técnica do Esmalte utilizada na pintura da alta Idade Média, aplicando em suas produções artísticas e comparando com as tintas industrializadas. • Constatando as características do Neoclassicismo, como arte de ordenação equilibrada, com colorido suave e rico, com traço sugestivo na pintura, com representações de personagens mitológicas na escultura e com monumentos gigantesco na arquitetura, e aplicando algumas dessas características neoclássicas em suas produções artísticas. • Localizando, freqüentando e pesquisando fontes e espaços de informações e comunicação artística: museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sites informáticos. • Comentando impressões pessoais sobre características da Arte Romana (Séc. I a. C.), estabelecendo semelhanças e diferenças com a Arte Contemporânea. • Apontando e descrevendo os elementos compositivos presentes na arte do estilo românico (Séc. XI), por meio de argumentação oral ou escrita, na apreciação de obras em vídeo, transparências, slides e outros recursos, aplicando-os em suas produções artísticas. • Reconhecendo os vitrais multicoloridos, do Estilo Gótico, com cenas bíblicas, comparando-os aos

ARTES VISUAIS

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar, identificar, analisar e associar os diferentes processos de criação de espaços na composição em diferentes épocas e culturas. • Reconhecer a variedade de significados expressivos, comunicativos e simbólicos nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. • Reconhecer e analisar formas visuais presentes na natureza, no meio ambiente e nas diversas culturas. • Identificar significados expressivos e comunicativos das formas visuais encontradas em produções artísticas. • Identificar elementos básicos da linguagem artística nos meios de comunicação, em obras de arte e nos próprios trabalhos. • Conhecer e reconhecer elementos da linguagem artística nos modos de organização visual. • Reconhecer a função da linha do processo cines-tésico do indivíduo. • Reconhecer simetrias, diferenciar equilíbrio e simetria e analisar a tensão espacial nas imagens produzidas e observadas. 	<p>vitrais de templos e catedrais contemporâneos, no DF, Entorno, Brasil e Exterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo as características e os elementos compositivos da Arte Islâmica, utilizando as ogivas, os arcos, os arabescos, em suas produções artísticas como : tapeçaria, pintura têxtil, pintura em porcelana, tecelagem e etc. • Tomando conhecimento do Renascimento, Barroco, Rococó, por meio de leituras de textos críticos, vídeos e ilustrações, relacionando as características, estilos, elementos da linguagem visual utilizados nas obras (pintura, desenho, escultura, arquitetura), dos diversos artistas da época com as próprias produções, dos colegas e dos artistas locais e contemporâneos. • Reconhecendo o Barroco como arte de estruturação formal, minuciosa, com ornamentação rebuscada, com apresentação teatral da figura, nas pinturas, esculturas e com jogos de luz e intensidade dramática, por meio de informações em textos, vídeos, televisão, cinema, utilizando as características dessa arte, abordando temas contemporâneos em suas produções artísticas. • Observando as ilustrações manuais de livros-Iluminuras da alta Idade Média, reproduzindo ilustrações de fatos da vida cotidiana, por meio de desenhos e uso de uma diversidade de suportes e materiais expressivos.

ARTES VISUAIS

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir, refletir e comunicar sobre o trabalho de apreciação de imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutindo sobre a temática, a técnica e os elementos compositivos da Arte Romana, realizando, coletivamente, pinturas murais, escolhendo suportes e materiais expressivos. • Buscando informações sobre a técnica do Esmalte utilizada na pintura da alta Idade Média, aplicando em suas produções artísticas e comparando com as tintas industrializadas. • Constatando as características do Neoclassicismo, como arte de ordenação equilibrada, com colorido suave e rico, com traço sugestivo na pintura, com representações de personagens mitológicas na escultura e com monumentos gigantescos na arquitetura, e aplicando algumas destas características neoclássicas em suas produções artísticas. • Reconhecendo formas artísticas e elaborando textos críticos a partir de estudos sobre a Arte Romana e suas influências na Arte Contemporânea. • Pesquisando os temas abordados em arte, na alta Idade Média (Séc VIII a X). • Observando esculturas figurativas, analisando a representação do indivíduo e seus valores, contextualizando-os com a temática renascentista. • Observando entalhes da figura humana, mosaicos, e diversos recursos que caracterizam a Arte Bizantina.

ARTES VISUAIS

216

Ensino Fundamental – 5ª a 8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Realizar produções artísticas e construir formas pessoais de registros das experiências coletivas e/ou individuais, em artes visuais, por meio de análise, reflexão e compreensão dos diferentes processos inventivos com seus diversos instrumentos de ordem material e local, como manifestações socioculturais e históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre trabalhos, elaboração conjunta e atividades em grupo. Utilizar registros (gráficos, pictóricos, audiográficos, escritos, fotográficos) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens produzidas e observadas. Construir formas plásticas, visuais e textos críticos em espaços bidimensionais e tridimensionais com progressiva autonomia para concretizar procedimentos construídos. Expressar-se e saber comunicar-se em artes, mantendo atitude de busca pessoal e/ou coletiva. Empregar possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico. Expressar sentimentos, sensações e pensamentos por meio de atividades pictórica e gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> Observando, em afrescos renascentistas, a cor, a profundidade, a perspectiva e a técnica, estabelecendo relações com uso dos painéis contemporâneos. Identificando a técnica do retrato, elementos compositivos, cor e luminosidade. Diferenciando as obras do Barroco brasileiro, ajudando a preservar a memória, conhecendo obras e artistas, lendo, assistindo vídeos, pesquisando em cd-rom , fazendo excursões a cidades históricas, escrevendo textos críticos sobre arte e produzindo obras artísticas. Comentando impressões pessoais sobre produções artísticas na escola e em obras observadas. Produzindo formas artísticas e elaborando textos críticos a partir de estudos sobre a Arte Romana e suas influências na Arte Contemporânea. Produzindo trabalhos por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção. Aplicando os temas abordados em arte, na alta Idade Média (Séc. VIII a X) em projetos e confecções de tapeçarias, dando um enfoque contemporâneo, diversificando o uso dos materiais. Produzindo vitrais, utilizando estilo próprio e diversos recursos materiais como: vidros, acetatos, papel celofane, acrílico e outros.

ARTES VISUAIS

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Construir, progressivamente, um percurso de invenção pessoal cultivado nas interações que realiza no ambiente natural e sociocultural. • Conhecer, transformar e produzir os meios e instrumentos das linguagens artísticas e audiovisuais, associados a contextos. • Elaborar formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação de experiências artísticas e fontes de informações das diferentes culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando elementos básicos da linguagem artística nas produções pessoais e coletivas. • Explorando propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes e instrumentos. • Pesquisando técnicas e procedimentos próprios do processo de invenção artística. • Inventando produções artísticas, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão. • Percebendo e representando sentimentos, sensações e pensamento por meio de atividades pictóricas e gráficas. • Experimentando, investigando, utilizando e fazendo escolha de suportes, técnicas e materiais diversos. • Representando temas sociais abordados, utilizando materiais, instrumentos e procedimentos variados nas produções pessoais e coletivas. • Fazendo transposição da linguagem poética e/ou literária para a linguagem plástica visual, ilustrando poemas, poesias e contos de autores brasileiros, nacionais e internacionais. • Fazendo ensaios da perspectiva, por meio de desenhos de observação do ambiente da escola, da

ARTES VISUAIS

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<p>rua e outras localidades, experimentando diversas possibilidades como: sobreposição da forma, desenhos dos espaços vazios, desenho com variações de luz e sombra, profundidade, volume, comparando, analisando os espaços construídos pelos artistas romanos, com os elementos da linguagem e a técnica utilizada por eles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo e utilizando materiais, suportes, instrumentos, procedimentos, técnicas, qualidades expressivas e construtivas nos trabalhos pessoais. • Controlando gradualmente o próprio gesto, aperfeiçoando e ajustando suas habilidades motoras. • Criando esculturas figurativas, procurando representar o indivíduo e seus valores, contextualizando-os com a temática renascentista. • Reproduzindo entalhes da figura humana, compondo mosaicos e utilizando diversos recursos que caracterizam a Arte Bizantina, aplicando outros recursos naturais e industrializados na sua produção artística. • Executando painéis coletivos, buscando inspirações nos afrescos renascentistas, experimentando a cor, a profundidade, a perspectiva e a técnica. • Trabalhando a técnica do retrato, utilizando elementos compositivos, destacando a cor e a luminosidade.

ARTES VISUAIS

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Valorizando as obras do Barroco brasileiro, ajudando a preservar a memória, conhecendo obras e artistas, lendo, assistindo vídeos, pesquisando em cd-rom, fazendo excursões às cidades históricas, escrevendo textos críticos sobre arte e produzindo obras artísticas. • Utilizando e inventando formas de registro para documentar e arquivar as produções artísticas realizadas. • Participando e promovendo mostras das produções pessoais e dos colegas, na escola e em outros espaços na comunidade. • Buscando apoio e participação da comunidade local na promoção de eventos, exposições e mostras de trabalhos escolares. • Colecionando, arquivando e pesquisando outras formas de guardar as próprias produções, discutindo sobre a importância e o que fazer com cada uma delas.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações em artes visuais, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio local, nacional e internacional, em sua dimensão sócio-histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a produção artística do século XIX: Romantismo, Realismo, Impressionismo, Pós-impressionismo. Reconhecer e associar a função política, econômica e religiosa às manifestações artísticas do século XX. Distinguir e comparar as mudanças no modo de produção às transformações econômicas, políticas, culturais e sociais no século XX. Refletir sobre os conteúdos do objeto artístico, recursos técnicos e materiais a partir da Bauhaus. Reconhecer e valorizar a importância das artes, na sociedade e na vida das pessoas na Revolução Industrial. Compreender e identificar a arte dos séculos XIX e XX como fato histórico contextualizado nas diversas culturas. Conhecer e respeitar produções artísticas do patrimônio cultural e natural na RIDE, no Planalto Central, no Centro Oeste, no Brasil, anteriores à construção de Brasília e do Distrito Federal. Identificar e reconhecer as imagens como ponto inicial para o processo da história da arte. Identificar semelhanças e diferenças nos padrões 	<ul style="list-style-type: none"> Informando-se por meio de leitura, vídeos, CD ROM e outros recursos, sobre o movimento romântico da primeira década do SÉC XIX; emitindo opiniões oral e escrita; reconhecendo as características da arte romântica como: exaltação a intuição e ao instinto, rompimento com a solenidade clássica, utilização de temas e formas coloquiais; produzindo formas artísticas com temas atuais e empregando técnicas do período abordado. Utilizando os elementos compositivos (cor/luz), a técnica (traços livres e pinceladas ágeis) e a temática (gosto pelo fantástico e sobrenatural, rejeição ao racionalismo clássico, dinamismo da arte voltada para o mundo industrial, temas exóticos e temas patrióticos), nos trabalhos inventivos. Fazendo observações de obras, conhecendo artistas e empregando os elementos compositivos e técnicas da arte romântica aos temas atuais, do seu cotidiano. Conhecendo obras e artistas que se destacaram no Realismo da segunda metade do SÉC XIX por meio de pesquisas bibliográficas, CD ROM, vídeo e outros recursos; identificando a temática abordada na época, os elementos compositivos, as técnicas e empregando-os nos trabalhos inventivos pessoais e/ou coletivos, utilizando cenas populares do cotidiano, idéias políticas e temas que satirizam os costumes atuais.

ARTES VISUAIS

7ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>artísticos e estéticos em diferentes culturas nos movimentos e períodos do século XX.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e identificar aspectos da função social do trabalho do artista na “Semana de Arte Moderna”. • Conhecer e valorizar fontes vivas, como forma de resgatar e preservar a cultura local. • Utilizar e frequentar fontes e espaços de informação e comunicação artística: museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sites informáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitando museus, galerias, acervos e exposições; reconhecendo e valorizando obras, artistas locais, nacionais e internacionais. • Pesquisando, investigando vida e obra de artistas impressionistas do Séc. XIX; reconhecendo temas (mulheres e cenas sociais), elementos compositivos: ritmo, movimento, equilíbrio, efeitos de luz fora do atelier, dinâmica de volume na superfície da tela e nova invenção de tinta a óleo; por meio de leitura, apreciação estética, crítica e produção de trabalhos artísticos. • Evidenciando na arte Pós-Impressionista, a ordenação de planos e volumes cromáticos, áreas de cor e formas geométricas, a estruturação da superfície nas paisagens, natureza morta e retratos que caracterizam a obra de Cezanne; por meio de leitura crítica, apreciação estética e produção de textos e pinturas em diversos suportes. • Observando a composição resultante da quebra de hierarquização tradicional de planos, da busca de novas cores, das paisagens, das pessoas com cores cruas e chapadas de Paul Gauguin; por meio de ilustrações, slides, transparências, vídeos, leituras críticas; executando trabalhos inventivos com as soluções do artista estudado e aplicando temas locais e atualizados. • Reconhecendo o uso das cores intensas, das pinceladas nervosas dos quadros de Van Gogh; da

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<p>influência da estampa japonesa; apreciando ilustrações, fazendo leituras críticas, elaborando textos e produzindo pinturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo a técnica da litogravura utilizada por Toulouse Lautrec; por meio de informações bibliográficas, videográficas e visitas a atelier de artistas locais. • Conhecendo e apreciando vida e obra do escultor Auguste Rodin, analisando os temas abordados e empregando a técnica da escultura em seus trabalhos; utilizando materiais diversificado como: madeira, tijolo, pedra, sabão em barra e outros. • Reconhecendo as características da Arte Nouveau em contraposição as formas industriais que surgiram na época, como a arte de função decorativa e ornamental; destacando as formas tridimensionais delicadas, sinuosas, ondulantes e sempre assimétricas, na pintura, em bibelôs, vidros e projetos arquitetônicos; aplicando nos trabalhos inventivos pessoais e/ou coletivos. • Informando-se sobre a revolução cultural de 1922, em São Paulo, com a realização da Semana de Arte Moderna, constituindo um marco da cultura brasileira; por meio de leituras de textos críticos, obras literárias, vídeos, cinema, CD ROM e outros meios de informações; elaborando textos, poemas e poesias visuais sobre o assunto estudado, contextualizados com a literatura brasileira.

ARTES VISUAIS

7ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo obras e artistas brasileiros que se destacaram no movimento modernista, a função da arte naquele momento histórico: importância do estilo e da técnica, busca da forma nas raízes nacionais, uso de temas de âmbito social, desenvolvimento de um nacionalismo crítico; lendo, argumentando, apreciando obras artísticas, produzindo pinturas com temáticas atuais, de sua experiência de vida e localidade. • Reconhecendo a temática utilizada pelos artistas expressionistas, por volta da 1ª Guerra Mundial (1914-1918): a expressão da angústia, agressividade e politização contrapostas à visão espiritualizada do universo; fazendo leituras, selecionando ilustrações, assistindo slides, vídeos e filmes; compondo pinturas com temáticas que afligem o homem contemporâneo, enfatizando a cor, como elemento compositivo. • Conhecendo e reproduzindo a técnica, os elementos compositivos (cores vivas) e temas da pintura Fauvista (exaltam o instinto em lugar da razão), utilizando um percurso inventivo nos trabalhos pessoais. • Usando sucessão de linhas e planos paralelos para dar idéia de movimento; temas que abordam o mundo atual e dinâmico, reconhecendo a Arte Cinética. • Conhecendo a função do Dadaísmo como qualquer combinação inusitada que promove o efeito

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<p>estético; obras críticas encerrando a arte dos museus e artistas dadaístas como Marcel Duchamp e outros; lendo, produzindo textos e fazendo trabalhos inventivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percebendo a técnica, o tema, os elementos compositivos de obras Cubistas; destacando artistas como : Pablo Picasso, Georges Braque e Juan Gris; diferenciando o cubismo analítico do cubismo sintético; por meio de leituras críticas, apreciação de obras, slides, transparências, vídeos, CD ROM, internet; empregando colagem (estampas e objetos, jornais, revistas e fotos colados à tela); utilizando temas atuais e do seu contexto sociocultural. • Aprendendo princípios geométricos, forma, cor na composição; diferenciando o abstracionismo informal do abstracionismo geométrico, utilizando leituras de textos, slides e vídeos; produzindo textos; experimentando a composição com formas geométricas e reconhecendo os artistas: Kandinsky, Paul Klee e Walter Gropius (arquiteto da escola Bauhaus). • Pesquisando o estilo concretista e suas características como: redução da pintura a elementos geométricos simples e a algumas cores puras , arte abstrata geométrica, rigorosamente matemática, que influenciou o mundo moderno, as habitações, os objetos, a arte industrial e publicitária, conhecendo obras e artistas como Mondrian, buscando fontes de informações diversificadas e produzindo obras artísticas pessoais e coletivas.

ARTES VISUAIS

7ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Appreciar formas artísticas na natureza e nas produções plásticas e visuais, desenvolvendo a fruição estética e crítica, por meio do conhecimento, da análise, da reflexão e da compreensão de critérios culturalmente construídos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Associar as linguagens artísticas às qualidades sensoriais específicas de cada técnica. • Articular, analisar, identificar, comparar a função das estruturas simbólicas no equilíbrio da composição. • Analisar, relacionar e articular os elementos básicos da linguagem aos contextos socioculturais e históricos. • Reconhecer qualidades técnicas, históricas, estéticas, filosóficas, éticas e culturais nas produções artísticas. • Observar, analisar e identificar imagens diversas no Cubismo, Abstracionismo e Surrealismo. • Observar, narrar, descrever e interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciando as influências das teorias de Freud sobre o inconsciente e a sexualidade nas obras surrealistas dos pintores Salvador Dalí e Marc Chagall; observando a solução dada à composição: figuras que flutuam, perdem proporcionalidade e sofrem alterações inacreditáveis (ex: relógio que derrete). • Utilizando diversos recursos para a pesquisa e empregando a técnica surrealista nos seus trabalhos visuais. • Comentando impressões pessoais sobre manifestações artísticas em diferentes momentos e culturas. • Observando, interpretando, tendo contato sensível com formas da natureza e obras de arte. • Observando, analisando e identificando significados expressivos e comunicativos em diferentes culturas e meios de comunicação de imagens. • Lendo, interpretando, produzindo textos críticos sobre manifestações artísticas. • Identificando produtores como agentes sociais. • Pesquisando, identificando e explorando o mercado de trabalho. • Identificando e apontando técnicas e procedimentos no fazer artístico.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Observar, analisar e identificar elementos da linguagem nas produções pessoais e dos colegas. • Descobrir, observar e fazer análise crítica de elementos e formas visuais no meio ambiente construído. • Reconhecer a variedade de significados expressivos, comunicativos e simbólicos nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. • Reconhecer e analisar formas visuais presentes na natureza, no meio ambiente e nas diversas culturas. • Identificar elementos básicos da linguagem artística nos meios de comunicação, em obras de arte e nos próprios trabalhos, nos modos de organização visual. • Reconhecer a função da linha no processo cines-tésico do indivíduo. • Apreciar produções artísticas do século XX e estabelecer correlações com as experiências pessoais e a arte local. • Identificar elementos da linguagem artística como meio para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo meios de documentação, preservação e divulgação de bens culturais. • Frequentando e utilizando fontes de informação e comunicação. • Identificando e observando elementos básicos da linguagem. • Pesquisando, lendo e escutando textos sobre arte. • Pesquisando, explorando e observando estilos, técnicas e procedimentos em arte.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Realizar produções artísticas e construir formas pessoais de registros das experiências coletivas e/ou individuais, em artes visuais, por meio de análise, reflexão e compreensão dos diferentes processos inventivos com seus diversos instrumentos de ordem material e local, como manifestações socioculturais e históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar e associar os planos bidimensional e tridimensional. Reconhecer simetrias, diferenciar equilíbrio e simetria e analisar a tensão espacial nas imagens produzidas e observadas no Expressionismo, Fauvismo e Dadaísmo. Discutir, refletir e comunicar sobre o trabalho de apreciação de imagens. Refletir sobre trabalhos, elaboração conjunta e atividades em grupo. Utilizar registros (gráficos, pictóricos, audiográficos, escritos, fotográficos) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens produzidas e observadas. Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção. Construir formas plásticas e visuais em espaços bidimensionais e tridimensionais com progressiva autonomia para concretizar procedimentos construídos. Expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo atitude de busca pessoal e/ou coletiva, construindo, progressivamente, um percurso de invenção pessoal cultivado nas interações que realiza no ambiente natural e sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizando as várias técnicas de desenho nos exercícios de esboço, observação, invenção e elaboração de projetos. Empregando possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico, explorando propriedades expressivas e construtivas desses materiais. Participando e promovendo mostras das produções dos colegas e pessoais, na escola e em outros espaços na comunidade. Buscando apoio e participação da comunidade

ARTES VISUAIS

7ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar sentimentos, sensações e pensamentos por meio de atividades pictórica e gráfica. • Reconhecer o ambiente e a comunidade escolar, como produtores de arte e de cultura com identidade própria, articulando interações com essa comunidade. • Controlar gradualmente o próprio gesto, aperfeiçoando e ajustando suas habilidades motoras. • Conhecer, transformar e produzir os meios e instrumentos das linguagens artísticas e audiovisuais, associados a contextos socioculturais. • Elaborar formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação de experiências artísticas e fontes de informações das diferentes culturas. 	<p>local na promoção de eventos, exposições e mostras de trabalhos escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorando ações de golpear, cravar, depositar, desenhar, traçar, cobrir, animar, pesquisar, gravar, modelar, projetar. • Representando a figura humana, elementos naturais, natureza morta, pesquisando materiais e procedimentos variados. • Elaborando produtos artísticos audiovisuais e informatizados, explorando usos e recursos de novas mídias. • Construindo imagens móveis e/ou informatizadas sobre temas que interferem no cotidiano. • Gravando em fita cassete comentário e produzindo textos escritos informativos, críticos e poéticos sobre o movimento romântico da primeira década do Séc. XIX; produzindo formas artísticas com temas atuais e empregando técnicas do período abordado. • Utilizando os elementos compositivos (cor/luz), a técnica (traços livres e pinceladas ágeis) e a temática (gosto pelo fantástico e sobrenatural, rejeição ao racionalismo clássico, dinamismo da arte voltada para o mundo industrial, temas exóticos e temas patrióticos), nos trabalhos inventivos.

ARTES VISUAIS

7ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Fazendo uso, nas produções pessoais, dos elementos compositivos e de técnicas da arte romântica articulados aos temas atuais. • Experimentando e buscando soluções inventivas para a técnica da aquarela. • Empregando nos trabalhos inventivos pessoais e/ou coletivos, técnicas abordadas no Realismo da segunda metade do Séc. XIX, a temática, como cenas populares do cotidiano, idéias políticas e temas que satirizam os costumes atuais. • Registrando e valorizando seus próprios trabalhos, por meio de álbuns e fotos. • Utilizando elementos compositivos: ritmo, movimento, equilíbrio, efeitos de luz fora do ateliê, dinâmica de volume na superfície da tela; presente nas obras impressionistas do Séc. XIX e explorando o uso de tinta a óleo. • Utilizando e inventando formas de registro para documentar e arquivar as produções artísticas realizadas. • Colecionando, arquivando e pesquisando outras formas de guardar as próprias produções, discutindo sobre a importância e o que fazer com cada uma delas. • Explorando a técnica da xilogravura.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Fazendo esculturas, utilizando materiais diversificados como: madeira, tijolo, pedra, sabão em barra e outros. • Construindo maquetes, pinturas, bibelôs, vidros e outras peças com função decorativa e ornamental; destacando formas tridimensionais delicadas, sinuosas, ondulantes e assimétricas, nos trabalhos pessoais e/ou coletivos. • Produzindo pinturas com temáticas atuais de sua experiência de vida e localidade. • Compondo pinturas com temáticas que afligem o homem contemporâneo, enfatizando a cor como elemento compositivo • Usando sucessão de linhas e planos paralelos para dar idéia de movimento; temas que abordam o mundo atual, presente na Arte Cinética. • Percebendo a técnica, o tema, os elementos compositivos de obras Cubistas; destacando artistas como: Pablo Picasso, Georges Braque e Juan Gris; diferenciando o cubismo analítico do cubismo sintético; por meio de leituras críticas, apreciação de obras, slides, transparências, vídeos, cd-rom, internet; empregando colagem (estampas e objetos, jornais, revistas e fotos colados à tela); utilizando temas atuais e do seu contexto sociocultural.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações em artes visuais, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio local, nacional e internacional, em sua dimensão sócio-histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a produção artística contemporânea: Expressionismo Abstrato, Minimalismo, Pop Art, Happening. Refletir sobre os conteúdos do objeto artístico, recursos técnicos e materiais a partir de reflexões sobre a questão ambiental. Conhecer e respeitar produções artísticas do patrimônio cultural e natural na RIDE (Região de Integração e Desenvolvimento do Entorno), no Planalto Central, no Centro Oeste, no Brasil anteriores à construção de Brasília. Identificar e reconhecer as imagens como ponto inicial para o processo da história da arte. Refletir sobre o valor das artes na vida dos indivíduos e suas articulações com a ética nas relações de trabalho na sociedade contemporânea. Destacar a influência da arte em áreas profissionais como design, arquitetura, fotografia, vídeo, cinema, informática, outros. Identificar semelhanças e diferenças nos padrões artísticos e estéticos em diferentes culturas nos movimentos e períodos da arte contemporânea. Compreender e identificar aspectos da função social do trabalho do artista na abordagem dos temas transversais. 	<ul style="list-style-type: none"> Situando o estilo “Tachismo” (1945), no tempo e lugar, conhecendo artistas como Pollock e Soulages, por meio de leituras e apreciação de obras literárias e visuais. Conhecendo e pesquisando o estilo “Grafismo” (1952), observando produções, inspirando-se nos ideogramas (caligrafias) orientais, especialmente japonesa e chinesa, com traços e linhas expressos graficamente; reconhecendo o artista Jackson Pollock, como um dos seus criadores, fazendo leituras e assistindo vídeos, slides, transparências e outros recursos de informações. Explorando, em produções artísticas, o método Minimalista (1960), com ordenação das unidades formais, idênticas e inter-relacionadas, com frequências seriais (como modulações), que questionam os limites da sensação, ao repetir-se no infinito ou inverter continuamente as escalas; percebendo assim que a obra minimalista nunca está acabada e sim dependendo sempre do olhar do observador. Reconhecendo as temáticas: política, guerra, crítica e a publicidade, utilizadas pelos artistas da Pop Art (1960), que representavam em suas obras objetos do dia-a-dia (jornal, varetas de guarda-chuva, sucata, garrafas de refrigerantes, rodas de carro, máquinas, pregos parafusos e outros materiais). Distinguindo características da “Op-Art” (1960), conhecida como Arte Cinética ou Arte do Movi-

ARTES VISUAIS

8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, refletir e argumentar sobre produtores de arte, a partir de textos, relatos, entrevistas e artigos de jornais. • Conhecer e valorizar fontes vivas, como forma de resgatar e preservar a cultura local. • Estabelecer contato freqüente com biografias e produções artísticas. 	<p>mento, expressando sentimentos e sensações da velocidade dos tempos em que vivemos, utilizando figuras geométricas, dando a impressão de movimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisando trabalhos artísticos inspirados na Arte Conceitual (1960), utilizando objetos de seu contexto habitual, provocando reação reflexiva no observar; reconhecendo o conceito de “Instalação”, como arranjo cênico de objetos; conhecendo vida e obra do artista plástico Marcel Duchamp, por meio de leituras críticas e apreciação de imagens e outros recursos tecnológicos. • Identificando a “Land Art” (1960), Arte da Terra, como uma variação da arte conceitual; percebendo a articulação entre modo de produção e respeito pelo meio ambiente; conhecendo vida e obra do artista Krajberg e outros, lendo reportagens, fazendo leituras críticas e assistindo vídeos e outras imagens tecnológicas. • Percebendo as características da Arte Povera (1970), Arte Pobre, com combinações de elementos e propriedades intrínsecas dos materiais que mudam em relação ao tempo e adquirem qualidades estéticas inesperadas, como: metais enferrujados, areia, detritos e pedras, utilizando-os nas produções artísticas individuais e/ou coletivas. • Percebendo recursos utilizados na Arte Performática (Happening), com apresentações improvisa-

ARTES VISUAIS

8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre textos críticos de jornais e revistas sobre imagens e vida de artistas locais, nacionais e internacionais. • Utilizar e freqüentar fontes e espaços de informações e comunicação artística: museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sítios informáticos. 	<p>das, valendo-se das imagens, músicas e objetos que incorporam a reação do espectador, em encenações e apresentações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorando a variante da arte performática, a “Body Art” (arte do corpo), em pinturas corporais. • Distinguindo no “Hiper-Realismo”(1960), um retorno ao figurativismo, centrado na técnica clássica de perspectiva e desenho, com preocupação minuciosa a detalhes, cores, formas, texturas e temáticas da realidade circundante; utilizando-se de figuras incidentais, cores luminosas e pintando de maneira irônica o caos social. • Evidenciando a “Neofiguração”, aplicando diversos estilos figurativos em suas produções inventivas; insinuando formas de paisagens e pessoas com texturas de camadas de tinta; representando a inter-relação da técnica abstrata com a figurativa; estudando obras literárias, comparando ilustrações; exercitando o estilo abordado de maneira inventiva, nos trabalhos na sala de aula . • Conhecendo a Arte Colonial Brasileira por meio de leituras críticas e apreciação de obras dos pintores jesuítas e beneditinos encarregados de adornar as igrejas e recriando textos críticos, poemas e poesias. • Comparando o “Barroco Brasileiro”, pinturas, esculturas e arquiteturas de artistas nacionais, com

ARTES VISUAIS

8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Appreciar formas artísticas na natureza e nas produções plásticas e visuais, desenvolvendo a fruição estética e crítica, por meio do conhecimento, da análise, da reflexão e da compreensão de critérios culturalmente construídos. 	<p>o barroco criado na Europa, reconhecendo diversos tipos de materiais empregados em obras artísticas, produzindo textos críticos sobre o assunto estudado fazendo produções artísticas valendo-se das características desse estilo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigando, analisando e refletindo sobre a criação da Escola de Artes e Ofícios no Brasil; a chegada da Missão Francesa; lendo obras bibliográficas; apreciando imagens de artistas da época; reconhecendo a temática que era retratada: pintura de retratos da família real, quadros históricos, gravuras que retratavam os costumes e figuras do Rio de Janeiro (época de Dom João VI). • Reconhecendo as influências do neoclassicismo, romantismo e impressionismo no “Academismo Brasileiro”(1850 a 1920), nas manifestações artísticas da Academia Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, obras com a volta de temas históricos ou mitológicos (Rodolfo Amoedo) e obras com coloridos ricos e contornos mal definidos (Eliseu Visconti); fazendo um impressionismo à brasileira; lendo e ouvindo narrativas de obras literárias; assistindo vídeos, filmes, slides e transparências. • Comentando impressões pessoais sobre manifestações artísticas em diferentes momentos e culturas. • Observando interpretando, tendo contato sensível com formas da natureza e obras de arte.

ARTES VISUAIS

8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar produções artísticas contemporâneas e estabelecer correlações com as experiências pessoais e a arte local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observando, analisando e identificando significados expressivos e comunicativos em diferentes culturas e meios de comunicação de imagens. • Lendo, interpretando, produzindo textos críticos sobre manifestações artísticas. • Identificando produtores como agentes sociais. • Pesquisando, identificando e explorando o mercado de trabalho. • Identificando e apontando técnicas e procedimentos no fazer artístico. • Conhecendo meios de documentação, preservação e divulgação de bens culturais. • Frequentando e utilizando fontes de informação e comunicação. • Identificando e observando elementos básicos da linguagem. • Pesquisando, lendo e escutando textos sobre arte. • Pesquisando, explorando e observando estilos, técnicas e procedimento em arte.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar monumentos religiosos existentes no Distrito Federal destacando semelhanças e diferenças entre eles. • Identificar elementos da linguagem artística como meio para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo. • Comparar e associar os planos bidimensional e tridimensional em obras contemporâneas. • Reconhecer simetrias, diferenciar equilíbrio e simetria e analisar a tensão espacial nas imagens produzidas e observadas. • Discutir e refletir sobre o trabalho de apreciação de imagens. • Refletir sobre trabalhos, elaboração conjunta e atividades em grupo. • Utilizar registros (gráficos, pictóricos, audiográficos, escritos, fotográficos) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens produzidas e observadas. 	

ARTES VISUAIS

8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Realizar produções artísticas e construir formas pessoais de registros das experiências coletivas e/ou individuais, em artes visuais, por meio de análise, reflexão e compreensão dos diferentes processos inventivos com seus diversos instrumentos de ordem material e local, como manifestações socioculturais e históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção. Construir formas plásticas e visuais em espaços bidimensionais e tridimensionais para concretizar procedimentos construídos. Expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo atitude de busca pessoal e/ou coletiva, construindo um percurso de invenção pessoal cultivado nas interações que realiza no ambiente natural e sociocultural. Expressar sentimentos, sensações e pensamentos por meio de atividades pictórica e gráfica. Reconhecer o ambiente e a comunidade escolar, como produtores de arte e de cultura com identidade própria, articulando interações com essa comunidade. Controlar gradualmente o próprio gesto, aperfeiçoando e ajustando suas habilidades motoras. Conhecer, transformar e produzir os meios e instrumentos das linguagens artísticas e audiovisuais, associados a contextos socioculturais. Elaborar formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação de experiências artísticas e fontes de informações das diferentes culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizando as várias técnicas de desenho nos exercícios de esboço, observação, invenção e elaboração de projetos. Pesquisando as várias aplicações e possibilidades do desenho. Explorando espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos. Experimentando, investigando, utilizando e fazendo escolha de suportes, técnicas e materiais diversos. Utilizando materiais, instrumentos e procedimentos variados nas produções visuais. Utilizando elementos básicos da linguagem artística, nas produções pessoais e coletivas. Inventando produções artísticas, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão. Empregando possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico, explorando propriedades expressivas e construtivas desses materiais. Participando e promovendo mostras das produções dos colegas e pessoais, na escola e em outros espaços na comunidade.

ARTES VISUAIS

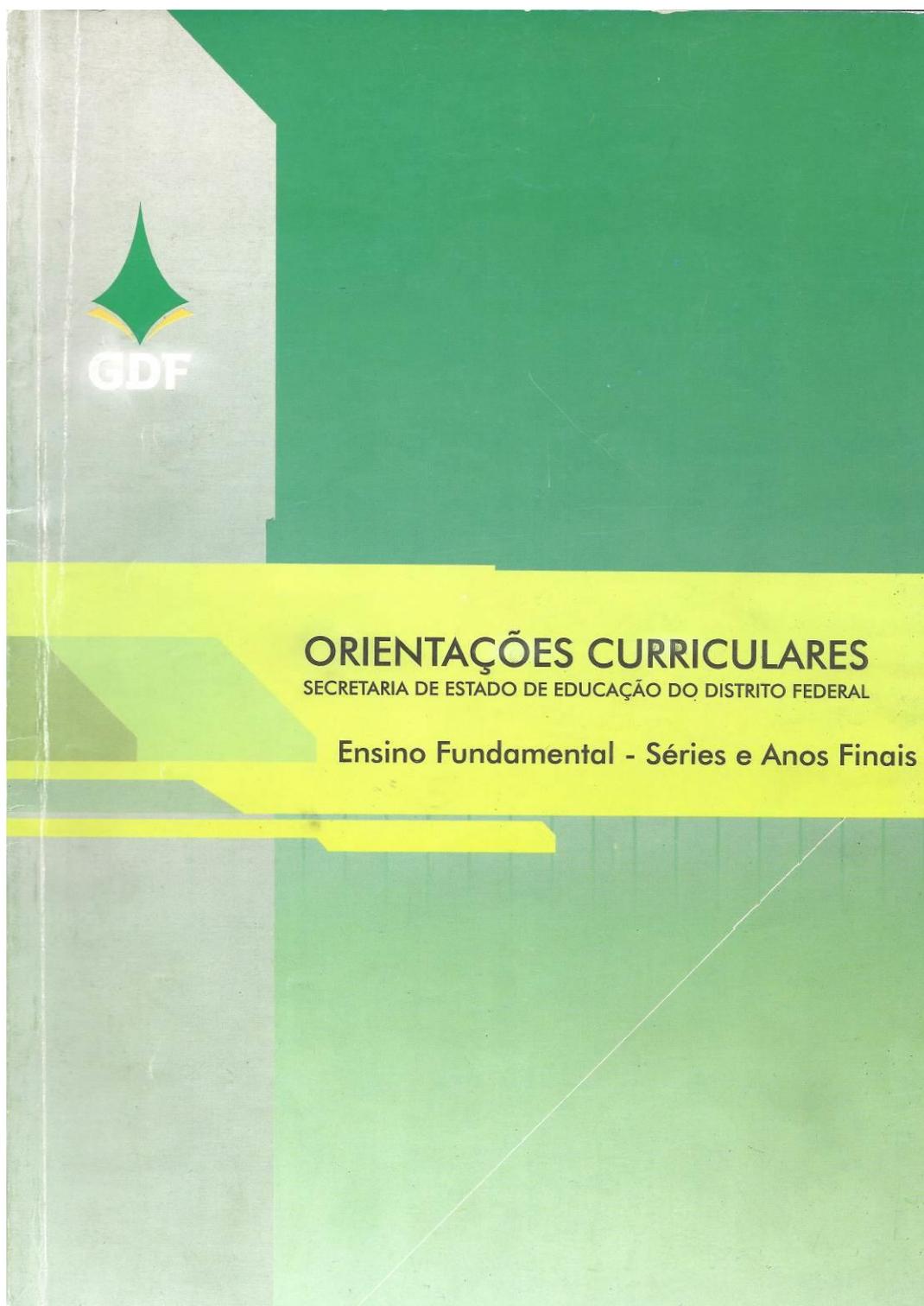
8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Buscando apoio e participação da comunidade local na promoção de eventos, exposições e mostras de trabalhos escolares. • Explorando ações de golpear, cravar, depositar, desenhar, traçar, cobrir, animar, pesquisar, gravar, modelar, projetar. • Representando a figura humana, elementos naturais, natureza morta, pesquisando materiais e procedimentos variados. • Elaborando produtos artísticos audiovisuais e informatizados, explorando usos e recursos de novas mídias. • Construindo imagens móveis e/ou informatizadas sobre temas que interferem no cotidiano. • Utilizando e inventando formas de registro para documentar e arquivar as produções artísticas realizadas. • Colecionando, arquivando e pesquisando outras formas de guardar as próprias produções, discutindo sobre a importância e o que fazer com cada uma delas. • Fazendo composições a partir da observação de muros velhos, erosões, rachaduras nas paredes, manchas causadas pela chuva e umidade, como fonte de inspiração, percebendo formas e cores que apresentam.

ARTES VISUAIS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando o “Grafismo” em suas produções, inspirando-se nos ideogramas (caligrafias) orientais, especialmente japonesa e chinesa, com traços e linhas expressos graficamente. • Utilizando os princípios da arte grafista: jogando tintas na tela com as mãos, movimentando-se e borrifando para conseguir efeitos extravagantes variados em pinturas. • Compondo com ordenação de unidades formais, idênticas e inter-relacionadas, inventando frequências seriais, como modulações, que se repetem no infinito ou invertem continuamente as escalas de maneira que nunca termine dependendo sempre do olhar do observador. • Representando as temáticas: política, guerra, crítica e a publicidade, utilizadas pelos artistas da Pop-Art (1960), usando em suas produções objetos do dia-a-dia (jornal, varetas de guarda-chuva, sucata, garrafas de refrigerantes, rodas de carro, máquinas, pregos, parafusos e outros materiais).

ANEXO F – Capa do Currículo de 2009



ANEXO G – Carta aos professores do Currículo de 2009

Aos Professores,

É com orgulho que apresento o presente documento, Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal, cujo objetivo é nortear o processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas a partir do ano letivo de 2009.

Este documento concretiza a missão da SEDF de atuar de forma eficiente e eficaz no desenvolvimento de estratégias que garantam o direito da população do Distrito Federal à Educação Básica de qualidade, respeitando e potencializando as diferenças para o exercício pleno da cidadania.

Destinado aos professores e equipes técnicas, é o resultado de uma construção coletiva que envolveu docentes de todas as DREs – Diretorias Regionais de Ensino, durante o segundo semestre de 2008, concomitantemente à elaboração do SIADE, Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

A ideia central deste projeto é o trabalho compartilhado, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria, para que na prática do dia a dia o corpo docente desta Rede de Ensino possa atualizar e aprimorar seu fazer de modo democrático dentro do marco de nossa política de Gestão Compartilhada.

Desejo a todos nós a continuidade de um excelente trabalho.

JOSÉ LUIZ DA SILVA VALENTE
Secretário de Educação do Distrito Federal

ANEXO H – Sumário do Currículo de 2009

Sumário

• Orientações Curriculares		• História	
Introdução	6	Apresentação	69
• Arte		6º ANO / 5ª SÉRIE	71
Apresentação	9	7º ANO / 6ª SÉRIE	73
Artes visuais		8º ANO / 7ª SÉRIE	75
6º ANO / 5ª SÉRIE	10	9º ANO / 8ª SÉRIE	77
7º ANO / 6ª SÉRIE	11		
8º ANO / 7ª SÉRIE	12	• LEM - Língua estrangeira moderna	
9º ANO / 8ª SÉRIE	13	Apresentação	79
Teatro		Inglês	
6º ANO / 5ª SÉRIE	14	6º ANO / 5ª SÉRIE	80
7º ANO / 6ª SÉRIE	15	7º ANO / 6ª SÉRIE	82
8º ANO / 7ª SÉRIE	16	8º ANO / 7ª SÉRIE	84
9º ANO / 8ª SÉRIE	17	9º ANO / 8ª SÉRIE	86
Música		Espanhol	
6º ANO / 5ª SÉRIE	18	6º ANO / 5ª SÉRIE	89
7º ANO / 6ª SÉRIE	19	7º ANO / 6ª SÉRIE	91
8º ANO / 7ª SÉRIE	20	8º ANO / 7ª SÉRIE	93
9º ANO / 8ª SÉRIE	21	9º ANO / 8ª SÉRIE	95
• Língua Portuguesa		Francês	
Apresentação	22	6º ANO / 5ª SÉRIE	97
6º ANO / 5ª SÉRIE	26	7º ANO / 6ª SÉRIE	99
7º ANO / 6ª SÉRIE	32	8º ANO / 7ª SÉRIE	101
8º ANO / 7ª SÉRIE	39	9º ANO / 8ª SÉRIE	104
9º ANO / 8ª SÉRIE	46	• Ciências Naturais	
• Educação Física		Apresentação	107
Apresentação	54	6º ANO / 5ª SÉRIE	109
6º ANO / 5ª SÉRIE	55	7º ANO / 6ª SÉRIE	111
7º ANO / 6ª SÉRIE	56	8º ANO / 7ª SÉRIE	112
8º ANO / 7ª SÉRIE	57	9º ANO / 8ª SÉRIE	114
9º ANO / 8ª SÉRIE	58	• Matemática	
• Geografia		Apresentação	116
Apresentação	59	6º ANO / 5ª SÉRIE	122
6º ANO / 5ª SÉRIE	61	7º ANO / 6ª SÉRIE	126
7º ANO / 6ª SÉRIE	63	8º ANO / 7ª SÉRIE	130
8º ANO / 7ª SÉRIE	65	9º ANO / 8ª SÉRIE	133
9º ANO / 8ª SÉRIE	67		

ANEXO I – Conteúdo do componente curricular Arte – artes visuais do Currículo de 2009

COMPONENTE CURRICULAR: ARTES VISUAIS

6º ANO/ 5ª SÉRIE	
LETRAMENTO E DIVERSIDADE	
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ponto: ponto geométrico, ponto gráfico e ponto físico; utilização do ponto em produções visuais ■ Linha: classificação e aplicação dos diferentes tipos de linhas quanto ao traçado e à forma ■ Textura como elemento expressivo natural ou produzido e visual ou tátil ■ Direção, movimento, ritmo, volume, proporção, equilíbrio e simetria ■ Espaço bidimensional, tridimensional e noções de perspectiva ■ A pintura rupestre brasileira: São Raimundo Nonato (PI); motivos naturalistas e motivos geométricos; figuras antropomorfas e zoomorfas e as expressões rupestres de Lagoa Santa (MG) ■ Estudo das matrizes culturais brasileiras (índio, africano e europeu) e suas influências na formação da arte, folclore, culinária e credences nacionais ■ A arte dos índios brasileiros antes e após o descobrimento do Brasil: a cerâmica marajoara e a cultura Santarém; a arte do trançado e a tecelagem; a cerâmica; a arte plumária e pintura corporal ■ A história da construção de Brasília: a arquitetura inovadora, o traçado da cidade, principais monumentos artísticos e principais artistas. Os artistas pioneiros. As cidades do entorno de Brasília, os candangos, a criação da identidade cultural de Brasília. Pontos turísticos da cidade planejada. Os diversos grupos sociais e étnicos que compõem a cultura de Brasília. 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento. ■ Identificar e conhecer as produções visuais no período pré-cabraliano, classificado como arte rupestre brasileira. ■ Reconhecer os elementos da linguagem visual nas manifestações culturais indígenas e africanas. ■ Reconhecer os elementos da linguagem visual nas manifestações culturais indígenas e africanas. ■ Identificar e entender as influências e as interações das produções visuais indígenas, negras e portuguesas do período colonial brasileiro ao Império. ■ Identificar e conhecer os artistas do Distrito Federal, suas produções visuais, e a sua contribuição para a construção da identidade cultural do Distrito Federal. ■ Identificar e compreender as manifestações visuais, presentes nas cidades circunvizinhas, e suas contribuições para a construção da identidade cultural do Distrito Federal.

7º ANO/ 6ª SÉRIE	
LETRAMENTO E DIVERSIDADE	
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ A arquitetura colonial – arquitetura civil e religiosa. Técnica de construção (taipa de pilão e construção com muros de pedras), as talhas, as pinturas e esculturas e seus grandes mestres ■ A grande contribuição do negro no desenvolvimento e riqueza do Barroco colonial brasileiro. Mestre Ataíde e Aleijadinho. O Barroco como o primeiro estilo artístico brasileiro ■ Técnicas e prática de gravura em geral, com especial ênfase na xilogravura ilustrativa da literatura de cordel ■ A contribuição de J. Borges à xilogravura brasileira ■ A arte popular brasileira – As principais manifestações visuais da Arte Popular Brasileira (colunas, carrancas, bonecos, tecelagem, etc) ■ Expressões artísticas de Heitor dos Prazeres, Mestre Vitalino, Nhô Caboclo, Arthur Pereira e outros ■ Estudo dos elementos estéticos da cultura afro-brasileira 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar e compreender a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento. ■ Pesquisar e elaborar formas pessoais de registro das atividades realizadas em artes visuais. ■ Identificar nas produções visuais o uso dos elementos básicos da linguagem visual que são utilizados para comunicar, esteticamente, sentido e significado. ■ Conhecer, valorizar e respeitar os espaços reservados à Arte, reconhecendo sua importância para a construção e a preservação dos bens artísticos e culturais brasileiros. ■ Identificar diferentes meios de comunicação, o uso e a apropriação das produções de artistas consagrados para veicular sentidos e significados. ■ Identificar, respeitar e valorizar no âmbito familiar, no escolar e no regional, a diversidade cultural. ■ Investigar e identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional. ■ Reconhecer e identificar a relação básica entre o emissor, a obra e o espectador. ■ Conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual em diferentes possibilidades expressivas.

8º ANO / 7ª SÉRIE	
LETRAMENTO E DIVERSIDADE	
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Renascimento – principais características da arquitetura renascentista; o uso da perspectiva, do claro-escuro e o realismo da pintura; os ideais clássicos de beleza: o equilíbrio da simetria e a regularidade de formas e cores; a criação de volumes e o jogo de luz e sombra da escultura renascentista resultante de uma interpretação científica da realidade. Obras dos grandes mestres do Renascimento ■ Renascimento italiano; a temática da pintura: fatos históricos, composições mitológicas, nus, paisagens e retratos; o equilíbrio da composição e a harmonia do colorido ■ O nacionalismo e a valorização da natureza ■ As grandes transformações na arte a partir do século XIX aos dias atuais; as novas tendências estéticas associadas às grandes transformações sociais, científicas e tecnológicas ■ A Semana de Arte Moderna e a busca de uma identidade cultural nacional ■ O Modernismo Brasileiro após a Semana da Arte Moderna ■ O Expressionismo, o Cubismo e o Surrealismo no Brasil 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas e épocas, conhecendo, respeitando e observando a sua constante mudança. ■ Identificar o conhecimento de outras áreas científicas e artísticas utilizado nas produções visuais. ■ Conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual para realizar produções artísticas mediante a cultura estudada. ■ Identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional. ■ Identificar, nas produções visuais, o uso dos elementos básicos da linguagem visual que são utilizados para comunicar, esteticamente, sentido e significados. ■ Reconhecer e utilizar os procedimentos para análise, entendimento e fruição de uma produção visual. ■ Identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional. ■ Conhecer, valorizar e respeitar os espaços reservados à Arte, reconhecendo sua importância para a construção e a preservação dos bens artísticos e culturais brasileiros.

9º ANO/ 8ª SÉRIE	
LETRAMENTO E DIVERSIDADE	
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Estudo dos meios de comunicação de massa e influências no comportamento e mudanças sociais ■ Introdução à leitura da obra de arte: elementos básicos da linguagem visual, estilo artístico e período histórico ■ Introdução às novas tendências da arte no século XX. A influência e o domínio dos Estados Unidos na Arte Pós – moderna ■ A Op Art \ A Pop Art ■ Arte concreta ■ Expressionismo abstrato. ■ Introdução às transformações estéticas e tecnológicas da arte no século XX: ■ Arte por Computador – vídeo arte ■ Arte Conceitual ■ Hiperrealismo ■ Minimal Art ■ Instalações ■ Happening ■ Body Art ■ Arte Contemporânea no Brasil e no Distrito Federal 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual, no espaço (bidimensional e tridimensional), em diferentes possibilidades expressivas. ■ Identificar o conhecimento de outras áreas científicas utilizando as produções visuais. ■ Identificar as funções básicas dos profissionais (designer, pintor, escultor, cenógrafo, iluminador e outros) relacionando as produções visuais. ■ Identificar nos diferentes meios de comunicação, o uso e a apropriação das produções de artistas consagrados para veicular sentidos e significados. ■ Conhecer, valorizar e respeitar os espaços reservados à Arte, reconhecendo sua importância para a construção e a preservação dos bens artísticos e culturais brasileiros. ■ Reconhecer os diferentes tipos de obras de arte e suas características próprias. ■ Identificar o conhecimento de outras áreas científicas e artísticas utilizado nas produções visuais. ■ Identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional. ■ Identificar e compreender as várias tendências artísticas nas expressões visuais do século XX. ■ Conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual para realizar produções artísticas mediante a cultura estudada. ■ Reconhecer as influências das ciências e da tecnologia sobre as produções visuais do século XX.

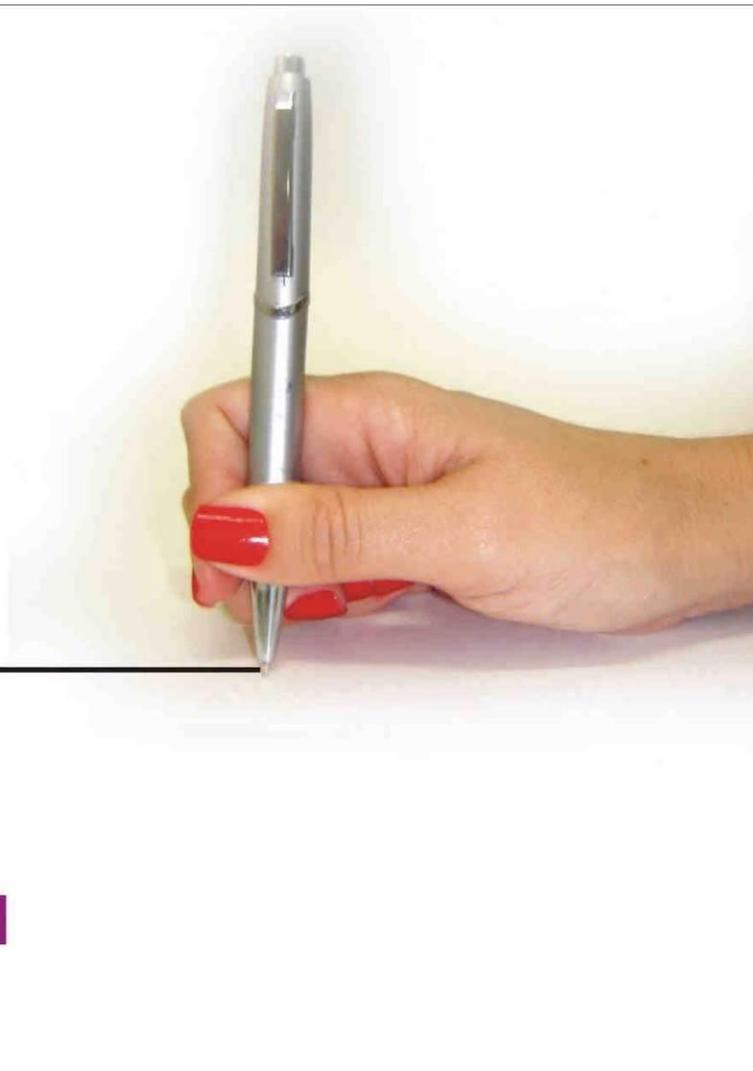
VERSÃO EXPERIMENTAL

CURRÍCULO

EDUCAÇÃO
BÁSICA

ENSINO FUNDAMENTAL - SÉRIES ANOS FINAIS

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica



APRESENTAÇÃO

O Currículo da Educação Básica - Versão Experimental - da rede pública de ensino do Distrito Federal, foi elaborado para nortear a prática pedagógica dos/as educadores/as na perspectiva da construção de uma instituição educacional pública de qualidade para todos.

Resultado de uma construção coletiva de educadores/as, a partir da discussão com professores/as regentes e com coordenadores/as, iniciada em 2008, o currículo objetiva contribuir para o diálogo entre professor/a e a instituição educacional sobre a prática docente, bem como para a reflexão sobre o que os/as estudantes precisam aprender, relativamente sobre cada componente curricular, num projeto que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as instituições educacionais na seleção e na organização de conteúdos relevantes a serem trabalhados ao longo de cada ano letivo.

O Currículo em referência constitui-se de cinco volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Séries/Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Séries/Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos quais estão definidos os seus eixos, o educar e cuidar, o letramento e a diversidade, as bases legais da educação básica, bem como as competências, as habilidades e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Essas publicações não são um manual ou uma cartilha a serem seguidos, mas um instrumento de apoio à reflexão do/a professor/a e deve ser utilizado em favor do aprendizado.

Espera-se, dessa forma, que cada professor/a aproveite estas orientações como estímulo à revisão de suas práticas pedagógicas e que sejam alvo de reflexões e de discussões para seu aprimoramento com vistas à publicação do Currículo da Educação Básica em sua versão definitiva.

Assim, estará se construindo uma instituição educacional como espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, de construção e de disseminação de conhecimentos.

Sinval Lucas de Souza Filho
Secretário de Estado de Educação

Governador do Distrito Federal

Rogério Schumann Rosso

Secretário de Estado de Educação

Sinval Lucas de Souza Filho

Secretária-Adjunta de Estado de Educação do Distrito Federal

Maria Nazaré de Oliveira Mello

Subsecretária de Educação Básica

Ana Carmina Pinto Dantas Santana

Diretor de Ensino Fundamental

Luciano Barbosa Ferreira

1ª ETAPA - Elaboração (Outubro/2008)**COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tânia Andréia Gentil Goulart Ferreira
Andréia Costa Tavares
Michelle Abreu Furtado
Regina Aparecida Reis Baldini de Figueiredo
Maria Cristina Costa Samromã
Roberta Paiva Gama Talyuli
Elisângela Teixeira Gomes Dias
Tatiana Santos Arruda
Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Roselene de Fátima Constantino
Luiz Gonzaga Lapa Júnior
Edinéia da Cunha Ferreira
Christiane Leite Areias da Silva
Rosangela Maria Pinheiro
Edna Guimarães Campos
Cláudia Denis Alves da Paz

COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO VOLUME REFERENTE AO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIE/ANOS FINAIS

Maria Cristina Costa Sanromã
Roberta Paiva Gama Talyuli

COLABORADORES**Diretriz de Avaliação**

Carmyra Oliveira Batista
Maísa Brandão Ferreira

Ensino Religioso

Susie Ferreira Barreto

FORMATAÇÃO

Daniel Deusdedit do Carmo

2ª ETAPA - Revisão (Novembro/2010)**COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DE REVISÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Denise Guimarães Marra de Moraes
José Edilson Rodrigues da Fonseca
Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo
Luciano Barbosa Ferreira
Regina Aparecida Reis Baldini de Figueiredo
Renata Menezes Saraiva Rezende
Tânia Andréia Gentil Goulart Ferreira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS BASES LEGAIS	15
2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL: O EDUCAR E CUIDAR, O LETRAMENTO E A DIVERSIDADE COMO EIXOS DO CURRÍCULO	19
3 APRENDIZAGEM E CURRÍCULO: A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DO CONHECIMENTO	26
4 COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CONTEÚDOS REFERENCIAIS: DESAFIOS PROPOSTOS PARA UMA NOVA REALIDADE	31
5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
5.1 LINGUAGENS	41
Língua Portuguesa	41
Língua Estrangeira – Inglês, Espanhol e Francês	72
Educação Física	112
Arte	122
5.2 CIÊNCIAS DA NATUREZA	151
Ciências Naturais	151
5.3 MATEMÁTICA	166
5.4 CIÊNCIAS HUMANAS	139
Geografia	139
História	205
5.5 ENSINO RELIGIOSO	216
6 EDUCAÇÃO ESPECIAL	226
7 DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO	242
REFERÊNCIAS	266

ARTE - ARTES VISUAIS - 5ª SÉRIE/6º ANO

Letramento e Diversidade		Produção, Análise e Contextualização sócio-histórica	
		HABILIDADES	CONTEÚDOS
		<ul style="list-style-type: none"> Localizar e analisar nas produções visuais o uso dos elementos básicos da linguagem visual que são utilizados para comunicar, esteticamente, sentido e significados. Investigar e reconhecer as diferentes linguagens, como forma de comunicação humana. Reconhecer, respeitar e valorizar no âmbito familiar, no escolar e no regional, a diversidade cultural. Compreender e reconhecer as diferentes linguagens (sonoras, gestual, visual, oral, entre outras), como forma de comunicação. Analisar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional. Localizar e analisar, nas produções visuais o uso dos elementos básicos da linguagem visual que são utilizados para comunicar, esteticamente, sentido e significados. Reconhecer diferentes meios de comunicação, o uso e a apropriação das produções de artistas consagrados para veicular sentidos e significados. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo das diferentes formas de linguagens expressivas como forma de comunicação humana: artes visuais, teatro, música, fotografia, cinema, publicidade, TV, arquitetura, poesia, literatura, etc Conceitos e finalidades da Arte em diferentes contextos históricos e sociais; a Arte como linguagem universal Estudo das cores <ol style="list-style-type: none"> Significado das cores em diferentes culturas e sociedades; a simbologia da cor Classificação e nomenclatura das cores: primárias, secundárias, terciárias, complementares, análogas, neutras, cor quente, cor fria, cor luz, cor pigmento, monocromia e policromia, claro/escuro, pigmentos naturais e produzidas, vegetais e minerais, etc. Técnica e prática dos diferentes tipos de desenho (de observação, geométrico, linear, publicitário, charges, caricaturas, quadrinhos etc.) Introdução teórica e prática aos diversos elementos e recursos expressivos e, ainda, as técnicas aplicadas nas artes visuais (tipos de suportes, materiais recicláveis, utilização e aplicação dos diferentes tipos de tintas; modelagem com materiais diversos; pinturas com giz de cera, pastéis, lápis de cor, grafiteagem, etc.)

ARTE - ARTES VISUAIS - 5ª SÉRIE/6º ANO

		HABILIDADES	CONTEÚDOS
		<p>Letramento e Diversidade</p> <p>Produção, Análise e Contextualização sócio-histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento. • Identificar e conhecer as produções visuais no período pré-cabralino, classificando como arte rupestre brasileira. • Reconhecer os elementos da linguagem visual nas manifestações culturais indígenas e africanas. • Indicar e conhecer os artistas do Distrito Federal, suas produções visuais, e a sua contribuição para a construção da identidade cultural do Distrito Federal. • Identificar e compreender as manifestações visuais, presentes nas cidades circunvizinhas, e suas contribuições para a construção da identidade cultural do Distrito Federal. • Reconhecer os elementos da linguagem visual nas manifestações culturais indígenas e africanas. • Identificar e entender as influências e as interações das produções visuais indígenas, negras e portuguesas do período colonial brasileiro ao Império.

ARTE - ARTES VISUAIS - 6ª SÉRIE/7º ANO

		HABILIDADES	CONTEÚDOS
Letramento e Diversidade	Produção, Análise e Contextualização sócio-histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar compreender e reconhecer as diferentes linguagens, como forma de comunicação humana. • Identifica e compreender a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento. • Pesquisar e elaborar formas pessoais de registro das atividades realizadas em Artes Visuais. • Identificar e conhecer as produções visuais no período da Pré-História. • Indicar nas produções visuais o uso dos elementos básicos da linguagem visual que são utilizados para comunicar, esteticamente, sentido e significados. • Identificar as influências religiosas nas produções visuais no período Colonial – As influências dos Jesuítas e a relação da Igreja com o Barroco brasileiro. • Identificar e entender as influências e as interações das produções visuais indígenas, negras e portuguesas do período colonial brasileiro ao Império. • Conhecer, valorizar e respeitar os espaços reservados à Arte, reconhecendo sua importância para a construção e a preservação dos bens artísticos e culturais brasileiros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Rupestre na Europa (período Paleolítico e Neolítico): o sentido mágico da arte; O Naturalismo; materiais e pigmento. Substituição da vida nômade do Paleolítico pelo sedentarismo e sua influência na arte • Abandono do estilo naturalista e surgimento de um novo estilo (geometrizante) que originou, mais tarde, a escrita pictográfica, as primeiras esculturas neolíticas em bronze • As culturas da antiguidade: Egípcios, Gregos e Romanos; Principais características • A influência da Igreja Católica nas produções artísticas no período da Idade Média • A arte europeia no Brasil; A presença dos Jesuítas. A contribuição dos Holandeses • A arquitetura Colonial – arquitetura civil e religiosa. Técnica de construção (taipa de pilão e construção com muros de pedras), as talhas, as pinturas e esculturas e seus grandes mestres • O Barroco tardio. As diferenças regionais do Barroco brasileiro. A grande contribuição do negro no desenvolvimento e riqueza do Barroco colonial brasileiro. Mestre Ataíde e Aleijadinho. O Barroco como o primeiro estilo artístico brasileiro

ARTE - ARTES VISUAIS - 6ª SÉRIE/7º ANO

		HABILIDADES	CONTEÚDOS
		Letramento e Diversidade	Produção, Análise e Contextualização sócio-histórica

ARTE - ARTES VISUAIS - 7ª SÉRIE/8º ANO

		HABILIDADES	CONTEÚDOS
		<p>Letramento e Diversidade</p> <p>Produção, Análise e Contextualização sócio-histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas e épocas. Conhecendo, respeitando e observando a sua constante mudança. • Identificar o conhecimento de outras áreas científicas e artísticas utilizado nas produções visuais. • Entender a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento. • Conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual para realizar produções artísticas mediante a cultura estuda. • Compreender e reconhecer as diferentes linguagens, como forma de comunicação humana. • Identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional. • Conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual para realizar produções artísticas mediante a cultura estuda. • Compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas e épocas. Conhecendo, respeitando e observando a sua constante mudança.

ARTE - ARTES VISUAIS - 7ª SÉRIE/8º ANO

		HABILIDADES	CONTEÚDOS
Letramento e Diversidade	Produção, Análise e Contextualização sócio-histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nas produções visuais o uso dos elementos básicos da linguagem visual são utilizados para comunicar, esteticamente, sentido e significados. • Reconhecer e compreender as diferentes linguagens artísticas como forma de comunicação. • Reconhecer e utilizar os procedimentos para análise, entendimento e fruição de uma produção visual. • Identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional. • Conhecer, valorizar e respeitar os espaços reservados à Arte, reconhecendo sua importância para a construção e a preservação dos bens artísticos e culturais brasileiros. • Identificar e compreender a influência dos movimentos estéticos europeus do século XIX, sobre as produções visuais brasileiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Romantismo – valorização dos sentimentos e da imaginação como princípios da criação artística em oposição ao estilo Neoclássico • O nacionalismo e a valorização da natureza • A pintura romântica: a aproximação das formas barrocas • As grandes transformações na arte a partir do século XIX aos dias atuais; as novas tendências estéticas associadas às grandes transformações sociais, científicas e tecnológicas • Realismo: a arquitetura civil urbana; a arquitetura e a “pintura social” • O movimento das Artes e Ofícios e o Art Nouveau • As influências europeias nas produções artísticas americanas. A arte de Frida Kahlo, Diego Rivera, José Clemente Orozco e/ou outros • Os artistas precursores do Modernismo Brasileiro • A prosperidade brasileira no século XX e a Arte • O Movimento Modernista Brasileiro – A novas tendências da arte brasileira e europeia • A Semana de Arte Moderna e a busca de uma identidade cultural nacional Artistas, intelectuais e literatos que participaram da Semana de 22. • O Modernismo Brasileiro após a Semana da Arte Moderna. • O Expressionismo, o Cubismo e o Surrealismo no Brasil. Principais inovações na arte brasileira e a influência europeia - teoria antropofágica, a simplificação da forma.

ARTE - ARTES VISUAIS - 8ª SÉRIE/9º ANO

		HABILIDADES	CONTEÚDOS
		<p>Letramento e Diversidade</p> <p>Produção, Análise e Contextualização sócio-histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual, no espaço (bidimensional e tridimensional), em diferentes possibilidades expressivas. • Identificar o conhecimento de outras áreas científicas utilizando as produções visuais. • Identificar as funções básicas dos profissionais (designer, pintor, escultor, cenógrafo, iluminador e outros) relacionando às produções visuais. • Compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas e épocas. Conhecendo, respeitando e observando a sua constante mudança. • Identificar nos diferentes meios de comunicação, o uso e a apropriação das produções de artistas consagrados para veicular sentidos e significados. • Conhecer, valorizar e respeitar os espaços reservados à Arte, reconhecendo sua importância para a construção e a preservação dos bens artísticos e culturais brasileiros. • Reconhecer e compreender as diferentes linguagens artísticas como forma de comunicação. • Reconhecer as influências das ciências e da tecnologia sobre as produções visuais do século XX.

ARTE - ARTES VISUAIS - 8ª SÉRIE/9º ANO

		HABILIDADES	CONTEÚDOS
		Letramento e Diversidade	Produção, Análise e Contextualização sócio-histórica

- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997
- SARACIBAR et al. **Junior Plus 1**. Ed. CLE International. Paris, 2005.
- TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma. **Trajéorias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica. Ed Ridendo Castigat Mores, 2002

Educação Física

- ARAUJO, Ulisses F. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em educação**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília : MEC/SEF, 1997.96p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais, **Educação Física no Ensino Médio**, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais, **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ALVES, R. *Filosofia da Ciência: Introdução ao Jogo e a suas Regras*. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 2a edição.
- CAMPBELL, L. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GARDNER, H. *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. _____
- Inteligência. Um Conceito Reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GOULD, S.J. *A Falsa Medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOSSTON, M. *La Enseñanza de la Educación Física. Del Comando al Descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- SAVIANI, D. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1982.

Artes Visuais

- BARBOSA. A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino _____. Parâmetros Curriculares Nacionais, v.6 – **Arte**. Brasília: MEC, 1997.
- FRANZ, T.S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUSARI, M.F. e FERRAZ DE TOLEDO, M.H. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GEERTZ, G. A arte como um sistema cultural. In: GEERTZ, G. **O saber local - Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Teatro

- COURTNEY, Richard. [1968] **Jogo, teatro e pensamento - As bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
 BRECHT, BERTOLD, **Estudos Sobre Teatro**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978
 CIVITA, VICTOR, **Teatro Vivo, Introdução e História**. – São Paulo: Abril Cultural, 1976
 MIRALLES, ALBERTO, **Novos Rumos de Teatro**. – Rio de Janeiro: Salvat Editora, 1979
 SCHMIDT, MARIO, **Nova História Crítica, Moderna e Contemporânea**. – São Paulo: Editora Nova Geração, 1996
 BOAL, AUGUSTO, **Teatro Para Atores e Não Atores**. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998
 BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 2º ed. São Paulo; Perspectiva, 2005.
 BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Música

- LOUREIRO, Alcília M. Almeida. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Minas Gerais.
 SNYDERS, George. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.
 SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 1996, p. 11-40.
Documentos e fontes estatísticas:
 Projeto “Música na Escola”. Módulo I - Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte, fev. 1997.
 Projeto “Música da Escola” – A música das Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais, 1998.
 Projeto “Música na Escola” – Módulo II – Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte, 1998.
 Legislação:
 BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino de quinta à oitava séries, 1998.

Ciências Naturais

- AUSUBEL, D. P. The Psychology of meaningful verbal learning. Nova York: Grune and Stratton. 1963
 FUNDAMENTAL, BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174p.
 FUNDAMENTAL, BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 138p.